مجلة

جامعة طيبة للعلوم التربوية

مجلة علمية متخصصة محكمة

تعنى بنشر البحوث والدراسات التربوية

تصدر عن

كلية التربية، جامعة طيبة

المجلد (10) – العدد (1)

رجب (1436هـ) – إبريل (2015م)

رقم الإيداع
(ISBN)
1428/3613
الرقم المعياري الدولي
(ISSN)
1658-3663



نبذة عن المجلة

تأسست في جامعة طيبة عام 1425هـ/ 2005م، كامتداد لمجلة العلوم التربوية الصادرة عام 1408هـ/1987م عن كلية التربية – فرع جامعة الملك عبد العزيز قبل اندماج فرع جامعتي الملك عبد العزيز والإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ بمرسوم ملكي في جامعة طيبة عام 1424هـ/2004م، وهي مجلة نصف سنوية، تخصصية، محكَّمة، تصدر عن كلية التربية، ومجلس النشر العلمي بجامعة طيبة.

وتهدف إلى دعم الفكر في علوم التربية، ودراسة مشكلاته التربوية؛ مع وضع التوصيات المقترحة لحلها، وتوفير المجال العلمي المميز لنشر البحوث التربوية الأصيلة.

وتعنى بنشر البحوث التربوية الأصيلة، سواء النظرية أو التطبيقية الميدانية المهنية، وكذا تقارير المؤتمرات التربوية المحلية والعربية والعالمية، ومراجعات الكتب التربوية الحديثة، ونشر ملخصات الرسائل الجامعية الهادفة. وهي موجهة للمشتغلين بالحقل التربوي من أكاديميين ومدرسين وإداريين وصناع قرار وأهل الاختصاص. وتقبل البحوث للنشر باللغتين العربية والإنجليزية.

أقرت هيئة تحرير مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، بدعم من وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي؛ صدور المجلة (3) ثلاث مرات في العام؛ بدءًا من إبريل 2015م، بعد أن كانت تصدر (2) مرتين في العام؛ كمجلة (نصف سنوية)، منذ تأسيسها حتى نهاية 2014م، ويتم توزيع هذه المجلة عن طريق الإهداء، ونظام الاشتراك، ومعارض الكتب التي تشارك فيها الجامعة.

الرؤية

أن تكون مجلة علمية، ذات ريادة في مجال الأبحاث العلمية المحكَّمة في الدراسات التربوية، لتكون ضمن أشهر قواعد بيانات المؤسسات والجمعيات العلمية العالمية.

الرسالة

نشر الأبحاث العلمية المحكمة في المجالات التربوية والنفسية، وفق المعايير المهنية العالمية، لقبول الأبحاث ونشرها.

الأهداف

تعمد المجلة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- نشر الأبحاث المحكمة الرصينة التي تسهم في تقدم المجتمعات وتطورها.
- تلبية حاجة الباحثين محلياً، وإقليميًا، وعالمياً لنشر الأبحاث التربوية باللغتين العربية والإنجليزية،
- الإسهام في إيجاد مرجعية علمية مُحكمة، في مجال الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،
- دخول المجلة ضمن المجلات العلمية المصنفة عالمياً (ISI) في العلوم التربوية.

المراســـــلات:

" مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية "

رئيس هيئة التحرير
جامعة طيبة – (المبنى الدائري)
المدينة المنورة – المملكة العربية السعودية
ص.ب. (30003)
هاتف (00966-14-8618888)

تحويـــــلات:

رئيس هيئة التحرير (5366)
مدير تحرير المجلة (5365)
سكرتير التحرير التنفيذي (5364)
فاكس: (00966-14-7353748)

البريـد الإلكتروني: jtues@taibahu.edu.sa

الموقع الإلكتروني: http://www.taibahu.edu.sa

شروط النشر في المجلة وقواعده وحقوقه

مجلة العلوم التربوية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن جامعة طيبة، وتهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات العلمية، التي لم يسبق نشرها، وتقبل للنشر بالعربية والإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة، التطبيقية والنظرية، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، ومستخلصات الرسائل العلمية المميزة؛ الموصى بنشرها.

أولاً– شروط النشر وقواعده:

أ. الشروط اللازمة لقبول البحث في المجلة (الشروط الفنية):

1. إرسال البحث حسب الشروط الفنية بصيغة (وورد)، وبصيغة (pdf)، مع سيرة ذاتية للباحث/للباحثين، إن كانت مراسلته/مراسلتهم المجلة هي الأولى له/لهم.
2. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني (http://www.taibahu.edu.sa)، وتتم مراسلة المجلة على بريدها الإلكتروني (jtues@taibahu.edu.sa).
3. يعد الباحث/الباحثون ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية لا يزيد عدد كلماته على (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلماته على (250) كلمة.
4. يكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Keywords) لا يزيد عددها على خمس كلمات، تعبر عن محاور البحث بدقة.
5. يجب ألّا يتجاوز البحث المقدم للنشر – بأي حال – (8000) ثمانية آلاف كلمة.
6. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: الأعلى والأسفل (4.2) سم، والأيمن والأيسر (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
7. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Simplified Arabic) بحجم (14)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بخط غامق (Bold).
8. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Simplified Arabic) بحجم (11)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بخط غامق (Bold).
9. يلتزم الباحث/ الباحثون باستخدام الأرقام العربية (1– 2– 3...Arabic) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، ولا تقبل الأرقام الهندية، أو غيرها.
10. يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي، وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.
11. يجب عدم إيراد اسم الباحث/الباحثين، في متن البحث سواء بشكل صريح، أو بأي إشارة تكشف عن هويته/هويتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من (الاسم، أو الأسماء).

12. يضع الباحث/الباحثون صفحة مستقلة عن البحث، تكتب محتوياتها باللغتين العربية والإنجليزية، وتتضمن عنوان البحث، واسم الباحث أو الباحثين المشاركين، وتخصصات كل منهم، ودرجاتهم العلمية، والمؤسسة التي ينتمي إليها كل باحث منهم، ثم تتبع هذه الصفحة بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط، متبوعاً بالملخصين العربي والإنجليزي، اللذين يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، ثم كامل البحث.

ب. القواعد اللازمة لنشر البحث في المجلة (القواعد العلمية):

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. الإسهام في تنمية الفكر التربوي وتطبيقاته وتطويرها محلياً أو عربياً أو عالمياً.
3. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين، يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث بناءً على رأي المحكمين؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
4. ينظم البحث وفق التالي:

أ. **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث/الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، يلي ذلك استعراض مشكلته وتساؤلاته، ثم مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءات تنفيذه، والمعالجات الإحصائية أو كيفية تحليل بياناته، ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. **البحوث النظرية:** يورد الباحث/الباحثون مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج. **<u>في كلا النوعين من البحوث</u>** توضـع قائمـة المراجـع في نهاية البحث، باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة، **<u>أما الدراسات السابقة فتدمج في متن البحث</u>** سواء في المقدمة أو الإطار النظري (بحسب اللازم)، ولا يفرد لها عنوان مستقل بأي حال من الأحوال.

5. ترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منها، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه، ومصدره – إن وجد – أسفله.
6. الاهتمام بتفسير نتائج البحث طبقاً لواقع المجتمع والعينة والقوى والعوامل التي تؤثر فيها، والمقارنة مع الدراسات السابقة إن وجدت.
7. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار الســادس:

(APA) American Psychological Association-6th Ed.

8. يلتزم الباحث/الباحثون بتوثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية، وفقاً للنظام التالي:

أ. توضع قائمة بالمراجع العربية في نهاية البحث، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الأجنبية، متضمنة المراجع العربية التي تمت ترجمتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ج. إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم المؤلف، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية التي نُشرت فيها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

وفيما يلي مثال على ترجمة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، 3 (1)، 143–170.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3 (1), 143-170.

9. تكتب المصطلحات أو الأسماء الأجنبية الأصلية بجوار المكتوب بالعربية، ومثال ذلك: جامعة منيسوتا Minnesota، وفي دراسة (كوبو، 1997) (Kubow, 1997)، حكومة توكوجاوا Tokogawa، في مدينة سانتإتيان Saint-Étienne، اليونيسيف UNICEF.

ثانياً: حقوق المجلة والباحث/ ين (الحقوق الإجرائية):

1. تقوم هيئة التحرير بالفحص الأولي للبحث، لتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله؛ حتى تنطبق عليه شروط النشر.
2. تؤول كل حقوق النشر للمجلة في حالة قبول البحث للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
3. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات النشر للأبحاث المقدمة للمجلة حسب معاييرها، وترتب البحوث عند النشر وفقاً لاعتبارات فنية .
4. تحتفظ المجلة بحقها في أن تختزل بعض الجمل والعبارات أو تعيد صياغتها لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
5. البحوث غير المقبولة للنشر بناءً على تقارير المحكمين يبلغ أصحابها بذلك دون إبداء الأسباب.
6. يُهدى للباحث/الباحثين (2) نسختان من العدد المنشور فيه بحثه/بحثهم، و(15) خمس عشرة مستلة منه، ونسختان من العدد في هيئة قرص مُدمَج (CD).



المحتويات

ن



كلمة هيئة التحرير

من الركائز الأساسية والأولويات (الثلاث) لأي جامعة عالمية؛ البحث العلمي، ومن المنطلق نفسه، فإن جامعة طيبة تضع البحث العلمي في طليعة اهتماماتها؛ لإدراكها التام بأنه أساس التطور في مناحي الحياة. وقد أخذت الجامعة على عاتقها هذه (الأولوية) من خلال تطوير المعارف العلمية وتجديدها ونشرها في حقول التربية، والعلوم، والطب، والعلوم الإنسانية.

إن مهمة البحث العلمي مهمة شاقة، يضطلع بمسؤوليتها الباحثون المتميزون، ومهمة البحث التربوي إحدى هذه المهام العلمية المسؤولة، وقد جاءت مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مع شقيقاتها؛ المجلات التربوية المحلية والعربية، لتأخذ على عاتقها عبء هذه المسؤولية، باعتبار أنها تمثل رافداً أساسياً لأي عملية تطوير واستشراف لمستقبل التربية والتعليم على المستوى المحلي والعربي والإقليمي.

ويأتي صدور هذا العدد من المجلة، لتواصل مسيرتها الطموحة، في إثراء البحث التربوي، وتنشيط حركة البحث العلمي وتقدمه، من خلال أبحاث كوكبة من الباحثين المتميزين، بمساندة طاقم من المحكمين من شتى أنحاء الوطن العربي، الذين يشكلون الرافد الحقيقي لثقة الأكاديميين والباحثين فيها.

ويضم هذا العدد بين دفتيه، عدداً من الأبحاث في مختلف المجالات التربوية؛ إذ تضمن أبحاثاً عن: "واقع إدارة برامج التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود ومتطلبات تطويرها"، و"دلائل التلف العضلي واستجابته الكيميائية لدى الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي من طلاب جامعة طيبة"، و"جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية"، و"الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمون وأولياء أمور الطلاب بالمدارس الابتدائية بالمدينة المنورة"، و"دواعي تطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية"، و"معوقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي السعودية"، و"دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية"، و"التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن: تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم في تدريس المبحث".

وختاماً، نؤكد أن الدعم الذي يحيط هذه المجلة من الإدارة العليا بالجامعة، أسهم في بلوغ المجلة هذه المكانة وفي تذليل العقبات أمامها، كما لا يفوت هيئة التحرير أن تسجل خالص شكرها وتقديرها لأعضاء الهيئة الاستشارية، والمحكمين، والباحثين، ولكل من اهتم في الرقي بهذه المجلة، كمنبر علمي مسؤول.

رئيس هيئة التحرير

أمين الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن محمد زهيد الغامدي

دلائل التلف العضلي واستجابته الكيميائية والوظيفية لدى الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي من طلاب جامعة طيبة

خالد بن حمدان آل مسعود

أستاذ وظائف أعضاء الجهد البدني المساعد، قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

اسُتلم بتاريخ: 2013/8/12 | عُدل بتاريخ: 2013/11/25 | قُبل بتاريخ: 2014/1/13

الملخص

استهدفت الدراسة تعرف دلائل التلف العضلي واستجابته الكيميائية الحيوية والوظيفية في العضلات الهيكلية لدى الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي. أجريت الدراسة على عينة من (30) لاعباً، وقد بلغ المتوسط الحسابي للسن لأفراد العينة (23.721+1.379) سنة، متوسط الطول (195.967+6.020) سم، ومتوسط الوزن (93.649+3.755) كجم من اللاعبين المسجلين بدوري كرة السلة بجامعة طيبة للعام الجامعي 1433/1434 هـ الموافق 2012/2013 م وقد قسم اللاعبون إلى مجموعتين: مصابين وأصحاء. تم استخدام مجموعة من الأجهزة والأدوات للتعرف على مستوى (MDA) البولي وانزيمي CK, LDH، ومستوى الاستجابات الفسيولوجية لحامض اللاكتيك ومعدل القلب والسعة الحيوية وضغط الدم. توصلت الدراسة إلى ارتفاع مؤشرات التلف العضلي وانخفاض الاستجابات الوظيفية لدى أفراد عينة البحث من غير الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام (المصابين)، وظهور تحسن في كافة المؤشرات البيوكيميائية الحيوية للتلف العضلي لدى مجموعة (الأصحاء). واستنتجت الدراسة ظهور استجابات بيوكيميائية ووظيفية في المباريات والبطولات عند استخدام أحمال بدنية عالية الشدة بنظام العمل الهوائي واللاهوائي لدى غير الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام، مما أدى الى ارتفاع مؤشرات التلف العضلي لدى أفراد هذه المجموعة. أوصت الدراسة بتطبيق مثل هذه الدراسة على الناشئين لتجنب الإصابة بالأحمال التدريبية الزائدة.

الكلمات المفتاحية: المجهود البدني، الإنزيمات، ضغط الأكسدة، المالوندي ألدهيد (MDA)، لاكتات ديهايدروجينيز (LDH)، إنزيمات الأكسدة والاختزال.

المقدمة

يرتبط مستوى الأداء الرياضي في مختلف الأنشطة الرياضية بدرجة كبيرة بنوعية العضلات المستخدمة في العملية التدريبية، تبعا لنوعية النشاط الرياضي التخصصي، ويرجع ذلك إلى الفروق الفردية بين الأفراد في الطول والوزن ونمط الجسم وأطوال العظام وتوزيع ثقل الجسم، وجميعها تتأثر بعاملي الوراثة والبيئة بما في ذلك نوعية التدريب (عبد الفتاح، 1999).

إن خضوع أجهزة الجسم للأحمال البدنية ذات الشدة العالية يؤدي إلى الإخلال بالتوازن الداخلي، مما يؤدي بالتالي إلى تغلب عمليات الهدم على عمليات البناء، وبما يؤدي أيضاً إلى اختلال في وظائف أجهزة الجسم بما فيها وظائف الهرمونات والإنزيمات، وحتى هيكل الخلايا والمواد المصدرة للطاقة كفوسفات الكرياتين والجليكوجين، كما أن البدء الفوري في عمليات البناء بعد انتهاء الحمل وخلال فترة الراحة المستحقة، يهدف إلى إعادة التوازن مرة أخرى ثم الاستمرار في العمليات الفسيولوجية البيوكيميائية الهادفة للعودة للحالة الطبيعية، حيث يتم سد النقص الحادث في أماكن تخزين الطاقة بكميات أكبر من التي كانت متوافرة قبل الحمل (عبد الغني، 2000).

ويعد نشاط كرة السلة من الأنشطة التي تحتاج إلى لاعبين تتوافر لديهم متطلبات مورفولوجية وبدنية وفسيولوجية تتناسب وطبيعة المهارات الحركية فيها، وترتبط بطريقة الأداء وكذا تعتمد على القدرة الهوائية واللاهوائية، بالإضافة إلى القدرات المشتركة للرئتين والقلب والدم

والأوعية الدموية والميكانيزم الخلوية، ومدى فاعليتها جميعا في نقل الأكسجين إلى العضلات لتنقبض انقباضات هوائية، كما أن القدرة الهوائية القصوى تساوي الكمية القصوى للأكسجين الذي يستطيع الإنسان استخلاصه من الهواء الخارجي ونقله إلى الجسم، واستخدامه عن طريق الأنسجة كما إنها تؤثر في وظائف القلب والدورة الدموية وترتبط بكفاءة الجهاز التنفسي والاستجابات الإيجابية للأجهزة الحيوية الأخرى بالجسم.

ويصاحب ممارسة النشاط البدني والرياضي تغيير في مجموعة من الإنزيمات منها ما يعمل على إنتاج الطاقة، ومنها ما يعمل على التخلص من نواتج التمثيل الغذائي، ومن الإنزيمات التي تعمل على التخلص من نواتج التمثيل الغذائي الإنزيم النازع للهيدروجين الذي يعمل على التخلص من حمض اللاكتيك وتحويله إلى حمض البيروفيك، ويعني تركيز الأنزيم النازع للهيدروجين مع ممارسة النشاط البدني سرعة التخلص من حمض اللاكتيك وبالتالي الاستمرار في الأداء (محمود، 1997).

وتحتوي بلازما الدم على عدد كبير من الإنزيمات، ذات تركيز يختلف باختلاف الحالة الفسيولوجية، وهذه الإنزيمات التي تساعد على حدوث بعض تفاعلات عمليات الأيض موزعة ومركزة أحيانا في خلايا خاصة، وتكون داخل أنسجة معينة مثل إنزيم LDH، CK وبعض هذه الإنزيمات تظهر في الدم كنتيجة طبيعية لموت وإزالة الخلايا المحتوية عليها، فنشاط أنزيمات المصل LDH، CK يكون مقترنا بالنشاط الفسيولوجي أو العضلي للشخص، أي أن ارتفاعاً في نشاط الأنزيم CK يعتبر نتيجة حتمية للتمارين التي تحدث من قبل الشخص الرياضي، أو نتيجة بذل جهد عضلي كما لوحظ زيادة فعالية الإنزيم LDH أثناء إجراء التمارين الرياضية المتعددة، لوحظ ذلك بصورة واضحة، ولكن هذا التغيير في الزيادة أقل من الأنزيم CK بكثير (البشتاوي، 2006).

وللإنزيمات دور هام في النشاط الحيوي لجميع الكائنات الحية إذ إنه بفضل نشاطها الحفزي يتم حدوث عدد هائل من التفاعلات الكيميائية في الجسم، أو خارجة وهي تعتبر جوهر الظواهر الحيوية (حسين، 1993).

ورغم أن الدور الحفزي الأساسي لإنزيم LDH يتم خلال عمليات الجلكزة اللاهوائية، إلا أن نشاطه يمتد لتدعيم بعض العمليات البيوكيميائية الأخرى، حيث يختلف نشاط إنزيم LDH باختلاف الأس الهيدروجيني (pH)، ويصل أقصى نشاط له في تحويل اللاكتيك إلى البيروفيك عند درجة (PH) تتراوح ما بين (8.8–9.8) كما يتأثر نشاطه أيضا بدرجة الحرارة وبتركيز كل من المادة المتفاعلة والمادة العضوية التي تعمل على تنظيم التفاعل الحمضي القاعدي (Fox, 1996) (Powers, 1997).

هناك عدة عمليات متعلقة بعلم الأمراض (Pathological) تؤدي إلى زيادة إنتاج الشوارد الأكسجينية الحرة (FREE Radicals) والتي تستهدف جزئيات من الخلايا مثل الخلايا البروتينية (Macromolecules) (DNA) وبعض المركبات العضوية التي تتكاثر منها الخلايا (Balozy, 2000) وتراكم الشوارد الأكسجينية الناتجة من عمليات الأكسدة لإنتاج الطاقة تعمل على تدمير (DNA) الخلية وغيره من مكونات الخلايا العضلية، والذي يؤدي بدوره إلى فقد بعض العناصر البدنية التي تعمل على خفض مستوى الأداء (Rehman et al., 1998; Carr, 2000) ويستدل على مؤشرات الإجهاد الناتج عن التدريب بمدلول بعض إنزيمات العضلات بالدم مثل إنزيم (CK) وإنزيم (Lactate Dehydrogenase) (Christopher, 2001) كما يستخدم حامض اللاكتيك لتقدير انخفاض مستوى الأداء من حيث هبوط مستوى اللاكتات أو زيادته، مع انخفاض مستوى حامض اللاكتيك قد يعني هذا حدوث حالة من الإجهاد التدريبي تعرض لها الرياضيون ذوو المستوى العالي (Powers, 1999).

وتعتبر زيادة تكسير البروتين من علامات فقد التكيف العضلي وانخفاض مستوى القوة العضلية والذي يتأثر بمستوى التدريب والتمرينات وأشكالها، وكذا إصابة العضلات الهيكلية، وقياس نسبة خروج النتروجين في البول والتي تعبر عن أن الرياضي بدأ باستخدام البروتين كمصدر للطاقة في البول ومستوى البولينا ومستوى المالونداياهيد (Malondealdehyde) حيث يعتبر زيادة مستواهما في البول مؤشراً للحمل الزائد، وحدوث تلف بالأنسجة العضلية الهيكلية المشاركة في أداء التمرين، وتعتبر بديلاً قوياً لنسبة النيتروجين عند حدوث عمليات هدم البروتين في العضلات الهيكلية. ويبلغ المدى الطبيعي لنسبة البولينا في الدم من (16–21) مليجرام/ الديسيميتر (Eston et al., 1996) (Mc Ardle et al., 1999). ويمكن استخدام المالونداياهيد (MDA) في المجال الرياضي كمؤشر لدراسة الشوارد الأكسجينية، والزيادة في البول تعبير عن ارتفاع مستوى الشوارد الأكسجينية نتيجة لتأثر العضلات الهيكلية بمستوى عالٍ من التعب والإرهاق العضلي، نتيجة تدمير

الشوارد الأكسجينية للأنسجة العضلية والخلايا البروتينية بالعضلات (Reda, 2001)

وعلامات التلف البنائي تعتبر سبباً آخر للآلام المتأخرة، يتبعها زيادة في مستوى بعض الإنزيمات العضلية في الدم بعد التدريب أو المباريات المرتفعة الشدة، ويرجع ذلك إلى حدوث تلف بنائي (Structural Damage) في أغشية العضلة، ويؤدي إلى الشعور بالألم العضلي الموضعي، ويلازمه زيادة في مستوى الإنزيمات في الدم والبول وتلف في النسيج العضلي (Close et al., 2003) ويؤكد العديد من العلماء في مجال الطب الرياضي أن التلف العضلي يحدث نتيجة زيادة نفاذية الغشاء العضلي وأيونات الكالسيوم وذرات الأكسجين الشارد، ومصادر الطاقة، والالتهابات وبروتين الخلايا العضلية الناتج عن ارتفاع حمل التدريب والإصابات التي يتعرض لها الرياضيون خلال التدريب والمباريات (Clary and Schwane, 1988; Zerba et al., 1990).

وإنزيم (Lactate Dehydrogenase) (LDH) إنزيم رباعي ويوجد في وحدتين فرعيتين القلب والعضلات، وعلى الرغم من وجود الإنزيم في معظم أنسجة الجسم إلا أن الإنزيمات المشابهة لهذا الإنزيم يكثر وجودها في أماكن خاصة (القلب– العضلات الهيكلية – المخ– الكلى– تشكيل الصفائح الدموية)، ويعمل هذا الإنزيم في ظروف العمل العضلي اللاهوائي أو المركب (هوائي، لا هوائي) ومع ارتفاع شدة الأداء تزداد نسبة تراكم اللاكتات إلى نسبة البيروفات، وهو يعمل على تحويل حامض البيروفك إلى حامض اللاكتيك ويحفز من التفاعل، ويعتبر ارتفاع مستوى إنزيم (LDH) بعد الأداء العضلي العنيف كمؤشر للدلالة على الموت الخلوي (Cellular Necrosis) أو التغيير الحادث في نفاذية الخلية العضلية (Fielding et al., 1999; Clary and Schwane, 1998).

ويلازم حدوث الإجهاد البدني العالي تغير في مستوى بعض الإنزيمات خلاف مستوى (LDH) مثل إنزيم (Creatin Phospho Kinase) ويرجع ارتفاع هذين الإنزيمين في بلازما الدم إلى ارتفاع شدة المجهود البدني والتغير الحادث في نفاذية غشاء الخلية العضلية الناتج عن نقص الإعداد البدني لدn اللاعبين في الرياضات المختلفة (Powers and Howley, 2001).

ويشير (Hortobagyi and Denahan, 1989) إلى أن إطلاق إنزيم الكرياتين كينيز (CK) من النسيج العضلي واتجاهه إلى الدم، يتعلق بالإصابات الحادثة في العضلات الهيكلية وغشائها. وأشار العديد من العلماء والباحثين إلى ان انتقال إنزيم الكرياتين كينيز (CK) من داخل الخلية العضلية إلى الدورة الدموية عن طريق النظام الليمفاوي يصاحب بالعديد من الملاحظات منها: نوع الأداء، شدة دوام الأداء، تكرار الأداء، حالة التدريب البدني، ويوجد إنزيم (CK) بكمية قليلة في الدم في الظروف الطبيعية ويظهر بمستوى عالٍ في الدم بعد أداء المجهود البدني العالي الشدة وحدوث تلف في الأنسجة العضلية.

ونظراً للتفاوت في المستويات المهارية والقدرات البدنية والوظيفية بين الرياضيين على مستوى المنافسات والبطولات، فإن التغيرات الوظيفية والبيوكيميائية لها أهمية كبيرة في التأثير على نشاط بعض إنزيمات الأكسدة والاختزال، وما يتبعه أيضا من تأثير على مستوى النشاط البدني والانجاز الرياضي، وفي ضوء ذلك ومن خلال قراءات الباحث وما استطاع التوصل إليه، لاحظ أن الأحمال التدريبية المختلفة في بيئات مختلفة وطبقا للحالة الوظيفية تؤثر في مستوى التلف البنائي في العضلات الهيكلية، ولها تأثير أيضا على عوامل الأكسدة والاختزال في مستوى إنزيمات (CK-LDH-MDA) في الجسم، وهذه الدراسة محاولة علمية جادة يسعى من ورائها الباحث إلى دراسة الاستجابات الكيميائية الحيوية والفسيولوجية لبعض الإصابات الرياضية للعضلات الهيكلية لدى الطلاب المشاركين في دوري كرة السلة بجامعة طيبة.

وفي هذا الصدد أجرى حلمي (1999) دراسة تهدف الى التعرف على التغيرات التي تحدث في نشاط إنزيم LDH بعد أداء مجهود بدني مختلف الشدة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات البيولوجية، وأشارت أهم النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين نشاط إنزيم LDH وتركيز لاكتات الدم بعد أداء المجهود البدني مختلف الشدة.

وأجرى كلابسنيكيا وآخرون (Klapcinska et al., 2001) دراسة استهدفت مقارنة تأثير عدو 300 متر على إنزيمات الدم المختارة في الدراسة لدى عدائي الحواجز وغير الممارسين للياقة البدنية، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين المجموعة الأولى 9 من عدائي الحواجز والمجموعة الثانية 9 أفراد من غير الممارسين للنشاط الرياضي، وكان متوسط أعمارهم 12–23 سنة، وقام أفراد العينة بإجراء اختبار العدو 300 متر مرة واحدة، وتم اخذ عينة الدم لقياس تركيز LDH – CK وتركيز حامض اللاكتيك وحامض اليورك قبل عملية

الإحماء، وبعد الجري بخمس دقائق، ثم بعد ساعتين، ثم بعد عشرين ساعة، وأظهرت النتائج تحقيق المجموعة الأولى من عدائي الحواجز على مستوى رقمي في اختبار 300 متر عدو بمتوسط (35.53 ثانية) وتركيز اللاكتيك 14.95 مللي مول/ لتر والمجموعة الثانية من غير الرياضيين حققت مستوى رقمياً في اختبار 300 متر 41.52 ثانية وتركيز اللاكتيك 10.13 مللي مول/ لتر ومستوى إنزيم CK فكان أعلى لدى لاعبي الحواجز من أفراد المجموعة الأخرى بمقارنة القياس القبلي والبعدي.

وقام فاو وآخرون (Fu Fh et al., 2002) بدراسة هدفت إلى تعرف تأثير سباحة 100 متر على تركيز بعض الإنزيمات GL-GOT-GPT-LDH-CK وايونات الكالسيوم بالدم للسباحين في سن (12– 14 سنة) من البنين والبنات، وقد أجريت القياسات على 23 سباحاً وسباحة من المتميزين، 13 من البنين و10 من البنات، تم سحب عينات الدم قبل وبعد اختبار سباحة 100 متر حرة، وتوصلت النتائج إلى حدوث اختلافات في إنزيمي LDH–CK لدى السباحين في القياس القبلي والبعدي، وإنزيمي GL-GOT بعد اختبار سباحة 100 متر حرة، مما يدل على الضغط الواقع على السباحين نتيجة ممارسة التدريبات اللاهوائية، واستخدام قياسات الإنزيمات للتنبؤ وتجنب حدوث إصابات الحمل الزائد في التدريب.

وقام رونش وآخرون (Roche et al., 2002) بدراسة هدفت إلى قياس الأثر المسكن باستخدام الموجات الصوتية لدراسة الاستجابة للعلاج الطبيعي، وتم دراسة الألم المتكرر الناتج عن نقص الدم تحت ظرف خاصة في الأداء للوصل إلى الألم الحاد لمدة (10) دقائق من الأداء اللاهوائي عالي الشدة، وتمت الدراسة على مدار زمن الأداء حيث بلغت شدة الألم في الدقيقة السادسة درجة منخفضة، وازدادت حتى الدقيقة التاسعة بسبب نقص تدفق الدم في العضلات العاملة، وزيادة مخلفات التعب. توصلت الدراسة إلى الآتي: إن استخدام الموجات الصوتية أدى إلى تسكين الألم بدرجة كبيرة، وهذا يؤكد فاعلية العلاج الطبيعي باستخدام القوى الكهربية، ساعدت الموجات الصوتية ذات التردد المتوسط في زيادة تدفق الدم بكميات كبيرة للعضلات العاملة في الأداء.

وقام يوان وتشان (Yuan and Chan, 2004) بدراسة هدفت إلى تحديد تأثير التدريب لمدة عام لبرنامج غير محدد على معدلات الآمونيا وحدودها وعلاقتها ببعض المتغيرات الفسيولوجية، أجريت الدراسة على مجموعة من لاعبي الدراجات لمدة عام واحد بأداء ثلاثة مستويات من اختبار واحد T1, T2, T3، وذلك بمتابعة كل ستة شهور بعد أداء الاختبار الرئيسي، تم الحصول على نسبة الآمونيا خلال الاختبار المتدرج 4 دقائق على السلم المتدرج، وتوصلت النتائج إلى أن أداء الاختبار والتدريب عليه أدى إلى زيادة في الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين VO_{2max} في المستويات الثلاثة من الاختبار، ولم تتأثر أزمنة التحمل بتدريبات العدو السريع (اللاهوائية) مع اختلاف مدة التحمل، الحد الأقصى للآمونيا ومتغيرات التنفس ومستوى تركيز اللاكتات.

وقام أوجيورا وآخرون (Ogura et al., 2005) بدراسة هدفت إلى فحص تأثير مختلف المستويات من نقص الأكسجين إلى زيادة الطاقة الناتجة من المصادر اللاهوائية مع التدريب التكراري للمستويات ما قبل الحد الأقصى في الرياضيين المدربين، أجريت الدراسة على عينة من 7 ذكور، توصلت النتائج إلى أن نقص الأكسجين الحاد يؤدي إلى زيادة الدلالة الإحصائية في مستويات الطاقة اللاهوائية عند أداء التدريبات بشدة اقل من القصوى، ويؤدي إلى زيادة نشاط مكونات الدم مما يزيد من كفاءة الأجهزة الحيوية والطاقة الناتجة عند اللاعبين المتقدمين في المستوى التدريبي.

وقام كاكازور وآخرون (Kacazor et al., 2005) بدراسة هدفت إلى قياس تأثير السن على النشاط الخاص بالإنزيمات في العمل اللاهوائى والهوائي خلال التمثيل الغذائي للعضلات. أجريت الدراسة على 32 من الذكور قسموا الى مجموعتين: الأطفال وعددهم 20 طفلاً من 3 – 11 سنة والبالغين وعددهم 12 من الذكور من 29–45 سنة، تم قياس مستوى الإنزيمات ونشاطها في العضلات الداخلية الممثلة في الكرياتين كينيز CK – والأدينيل كينيز AK – واللاكتات دي هيدروجيناز LDH الممثلة للعمل اللاهوائي وإنزيمات كارنتين بالمتوريترانسيفير CPT – الأوكسلاتيور دي هيدروجيناز OGDH، وتوصلت النتائج إلى وجود زيادة في إنزيم LDH في البالغين عن الأطفال، كما أن باقي إنزيمات العمل اللاهوائي حققت مستوى دلالة اقل لدى الأطفال عن البالغين، ولم تحقق إنزيمات العمل الهوائي أي تغير لدى مجموعتي البحث.

وكذلك دراسة بتوفا وآخرين (Butova et al., 2009) التي استهدفت تعرف التغيرات التي تحدث للإنزيم النازع

للهيدروجين (LDH) أثناء المجهود البدني عالي الشدة كمؤشر للتمثيل الغذائي داخل الأنسجة العضلية للرياضيين فائقي القدرات، وتمثلت أهم النتائج في أن إنزيم LDH يعتبر مؤشراً حقيقياً على أيض النسيج العضلي، وأن الرياضيين أصحاب المستويات العليا والمدربين جيدًا أكثر تكيفاً للأحمال البدنية العالية وذلك من خلال انخفاض معدل تراكم الإنزيم أثناء المجهود البدني العنيف.

مشكلة البحث:

نظراً للتفاوت في المستويات المهارية والقدرات البدنية والوظيفية بين الرياضيين على مستوى المنافسات والبطولات، فإن التغيرات الوظيفية والبيوكيميائية لها أهمية كبيرة في التأثير على نشاط بعض إنزيمات الأكسدة والاختزال، وما يتبعه أيضا من تأثير على مستوى النشاط البدني والانجاز الرياضي، وفي ضوء ذلك ومن خلال قراءات الباحث وما استطاع التوصل إليه لاحظ أن الأحمال التدريبية المختلفة في بيئات مختلفة وطبقا للحالة الوظيفية تؤثر في مستوى التلف البنائي في العضلات الهيكلية، ولها تأثير أيضا في عوامل الأكسدة والاختزال في مستوى إنزيمات (CK-LDH-MDA) في الجسم، وتعد هذه الدراسة محاولة علمية جادة يستهدي بها الباحث لدراسة الاستجابات الكيميائية الحيوية والفسيولوجية لبعض الإصابات الرياضية للعضلات الهيكلية لدى الطلاب المشاركين في دوري كرة السلة بجامعة طيبة.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات البيوكيميائية الحيوية قيد البحث لصالح الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام، عن المصابين بتلف عضلي من غير الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام من لاعبي كرة السلة المشاركين في دوري جامعة طيبة.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية في المتغيرات الوظيفية قيد البحث لصالح الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام، عن المصابين بتلف عضلي من غير الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام من لاعبي كرة السلة المشاركين في دوري جامعة طيبة.

هدف البحث:

- دراسة دلائل التلف العضلي واستجابته الكيميائية الحيوية والوظيفية في العضلات الهيكلية لدى الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي من لاعبي كرة السلة المشاركين بدوري طلاب جامعة طيبة.

مصطلحات البحث:

- **التلف العضلي:** فعند بذل مجهود بدني عنيف وخاصة لدى اللاعبين غير المدربين تدريباً كافياً، تحتاج الحركات الرياضية إلى عمل مجموعات مختلفة من العضلات. فإن القيام بحركة خاطئة يمكن أن ينتهي بإصابة وضرر مؤقت لعضلة واحدة او لمجموعة من العضلات، مما يسبب آلاما عضلية بسبب حدوث تسرب خلوي للخلايا العضلية فتحدث بعض التغيرات البيوكيميائية بظهور بعض الإنزيمات الدالة على ذلك.
- **المجهود البدني Effort:** أفضل المستويات التي يتم من خلالها تحديد العبء البدني والوظيفي والنفسي الملقى على عاتق اللاعب، والذي يؤدي إلى إحداث مجموعة من التغيرات الوقتية تؤثر في اللاعب بشكل مباشر أثناء أداء المسابقات القوية.
- **الإنزيمات Enzymes:** هي عبارة عن بروتينات تنظم التفاعلات الكيميائية في الأجهزة الحيوية (البشتاوي، 2006).
- **ضغط الأكسدة Oxidative Stress:** عملية تضاعف كميات استهلاك الأكسجين خلال عملية التمثيل الغذائي، والتي تزيد بمعدلات كبيرة عن المعدل الطبيعي أثناء الراحة، مما يزيد من تسرب الأكسجين من الميتاكوندوريا إلى السيتوبلازم وتؤدي إلى ارتفاع معدل الشوارد الحرة بتركيزات عالية قد تتخطى مقدرة الحماية لهذه الخلايا.
- **المالون الدهيد Malonaldehyde (MDA):** هي ناتج من أكسدة الدهون خلال تفاعل الشوارد الحرة مع الأحماض الدهنية المتعددة لمركب عضوي يوجد في البول والدم ويستخدم كمؤشر لمستوى الشوارد الحرة Free Radicals ومستوى ضغط الأكسدة في الدم (Rehman et al., 1998).
- **لاكتات ديهايدروجينيز Lactate Dehydrogenase (LDH):** هو أنزيم يعمل على نزع الهيدروجين من البيروفات عند تحوله إلى اللاكتات مع تحول مساعد الأنزيم (NADH) إلى (NAD) (Zerba, Komorowski and Faulkner, 1990).

- **كرياتين كيناز Creatine Kinase (CK)**: هو الإنزيم الذي يؤثر في التفاعل العكسي لفسفرة الكرياتين بواسطة ادينوسين ثلاثي الفوسفات (ATP) حيث انه يساعد على تكوين الكرياتين فوسفات من الكرياتين بالإضافة إلى جزئ (ATP) ليعطي الفوسفوكرياتين بالإضافة لجزئ ادينوسين ثنائي الفوسفات (ADP) والعكس Rehman et al., 1998.
- **إنزيمات الأكسدة والاختزال Oxidoreductase enzymes**: هي الإنزيمات التي تقوم بدور العامل المساعد في تفاعلات الأكسدة والاختزال (شحاتة، 1999).

الإجراءات وطريقة إجراء البحث:

أولا: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وعمل الباحث على تحديد المشكلة في أنها دراسة للاستجابات الكيميائية الحيوية والفسيولوجية لبعض الإصابات الرياضية للعضلات الهيكلية، ومغزاها ودلالتها لدى طلاب جامعة طيبة، لذا تم استخدام أسلوب الدراسة المسحية الذي يهدف إلى التعرف على المعلومات الخاصة بمستوى الأداء الحالي، أو تصوير الوضع الراهن للمفحوصين المصابين والأصحاء وهو أنسب الأساليب لمعالجة مشكلة البحث.

ثانياً: عينة البحث:

العينة: أجريت التجربة على عينة من لاعبي كرة السلة المشاركين في دوري جامعة طيبة لكرة السلة للعام الجامعي 1433/1434 هـ الموافق 2012/2013، على مستوى كليات الجامعة المشاركة بالدوري في الفترة من 2/16 حتى 4/3 2013، وذلك بعد عمل مسح شامل لجميع اللاعبين المشاركين بالدوري من خلال الإداريين والمدربين والمشرفين المرافقين لجميع الفرق، لتحديد المصابين (بالإجهاد والألم العضلي والكدمات البسيطة والالتواء البسيط وتفكك المفاصل) وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين:

الأولى: من المصابين بإصابات رياضية مختلفة (بالإجهاد، الألم العضلي، الكدمات البسيطة، الالتواء البسيط، تفكك المفاصل) وعددهم (15) لاعباً من المصابين غير المدربين بشكل منتظم.

الثانية: من غير المصابين (الأصحاء) وعددهم (15) لاعباً.

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات السن، الطول، الوزن

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإلتواء
السن بالسنة	23.721	1.379	0.044
الطول بالسنتيمتر	195.967	6.020	0.401
الوزن بالكيلو جرام	93.649	3.755	0.060-

** يتضح من الجدول (1) أن قيمة معامل الالتواء تنحصر بين+ 3 وهذا يدلل على وجود تجانس بين أفراد العينة من الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني.

ثالثاً: الأدوات والأجهزة:

تم استخدام مجموعة من الأدوات والأجهزة خلال التجربة للتعرف على القياسات بين مجموعة المصابين ومجموعة الأصحاء:

- ميزان طبي لقياس الوزن (كجم)، وريستاميتر لقياس الطول (سم).
- منظار التحليل الطيفى للتعرف على نسبة المتغيرات البيوكيميائية (CK, LDH, MDA)
- كواشف كيميائية، وسرنجات لسحب العينات، وقطن طبي، وكحول.
- ساعة بولر Polar لقياس معدل ضربات القلب.
- جهاز الأكوسبورت Accu sport لقياس مستوى حامض اللاكتيك.
- اسبيرومسيتر لقياس السعة الحيوية Vital Capacity، وجهاز ضغط الدم الزئبقي Blood Pressure.

رابعاً: مراحل إجراء الدراسة:

جميع أفراد العينة من المشاركين بدوري كرة السلة/ جامعة طيبة.

- تم تحديد عدد 15 لاعباً من المصابين بإصابات مختلفة في العضلات الهيكلية (الإجهاد والألم العضلي الكدمات

البسيطة، الالتواء البسيط، تفكك المفاصل)، وهم من غير المنتظمين في العملية التدريبية مع فرقهم بالأندية أو مع فرق الكليات الممثلين لها.

- تم تحديد عدد 15 لاعباً من غير المصابين بإصابات مختلفة في العضلات الهيكلية (الإجهاد والألم العضلي الكدمات البسيطة، الالتواء البسيط، تفكك المفاصل)، وهم من المنتظمين في العملية التدريبية مع فرقهم بالأندية أو مع فرق الكليات الممثلين لها.
- تجهيز الغرفة التي ستتم فيها القياسات وضبط درجة حرارة الغرفة 24ْ م بالصالة الرياضية بجامعة طيبة.
- عرض جميع خطوات إجـراء الدراسـة على أفـراد العينـة.
- التدريب على كيفية تنفيذ مراحل التجربة.
- التأكيد على عدم تناول أي مشروبات مثل الشاي والقهوة والمشروبات الغازية قبل الاختبار من 8 – 10 ساعات على الأقل وتجنب القيام بأي مجهود بدني عال غير مجهود المباراة.
- أخذ القياسات الفسيولوجية الانثروبومترية والبيوكيميائية وفق شروط موحدة وتسجيل النتائج على بطاقات معدة لهذا الغرض.
- مراعاة تحديد شروط وطريقة القياس والأدوات والأجهزة المستخدمة في ذلك.

– أجريت القياسات لمجموعة البحث خلال يوم، من الفترة من 2/16 حتى 2013/4/3.

- القياسات الانثروبومترية (الطول – الوزن).
- القياسات الفسيولوجية معدل النبض السعة الحيوية، ضغط الدم الإنقباضي والإنبساطي.
- القياسات البيوكيميائية لمستوى حامض اللاكتيك بعد 3 إلى 5 دقائق من الأداء ومتغيرات ضغط الأكسدة المالونالدهيد MDA البولي، والكرياتين كاينيز CK، واللاكتات دي هيدروجيناز LDH بعد ساعة من الأداء خلال فترة الاستشفاء.

خامساً: الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية بمعمل الجهد البدني بقسم التربية البدنية وعلوم الرياضة قبل إجراء التجربة الأساسية بأسبوع تقريباً، يوم السبت الموافق 2013/2/9، على عينة من خمسة أفراد رياضيين من غير أفراد عينة البحث، لاختبار الأجهزة المستخدمة في الدراسة، وتدريب المساعدين على الاختبارات وسحب العينات في القياسات بعد المجهود مباشرة وبعد ساعة من أداء المجهود البدني من مرحلة الاستشفاء. وتم تدريب المساعدين (2 باحث–أخصائي سحب عينات) على جميع إجراءات التجربة خلال الدراسة الاستطلاعية.

سادساً: الدراسة الأساسية:

قام فريق البحث بتنفيذ حمل زيادة ضغط الأكسدة لدراسة تأثير زيادة ضغط الأكسدة على متغيرات الدراسة من السبت 2013/2/16 وتنتهي في الأربعاء 2013/4/3 وذلك تحت إشراف الباحث.

سابعاً: المعالجات الإحصائية:

استخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة لطبيعة التجربة كالآتي:

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتــواء.
– اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في القياسات المستخدمة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

عرض النتائج:

نتائج الفرض الأول:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأصحاء من الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام، عن المصابين بتلف عضلي من غير الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) والجدولان (2–3) يظهران ذلك.

جدول (2)

الفروق بين متوسطات إنزيمات (LDH ´ CK, MDA) بين مجموعتي البحث: المصابين والأصحاء من لاعبي كرة السلة

المتغيرات	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيم ت
CK U / L	المصابون	114.231	4.284	1.106	**39.322
	الأصحاء	48.404	4.866	1.256	
LDH U / L	المصابون	104.375	3.858	0.996	**29.345
	الأصحاء	53.332	5.522	1.425	
Urinary Malondealdehyde ng / m	المصابون	22.371	2.089	0.539	**15.142
	الأصحاء	12.840	1.255	0.324	

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة معنوية لمستوى إنزيمات (LDH, CK) في الدم ومستوى (MDA) في البول لصالح مجموعة الأصحاء الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام.

جدول (3)

المقارنة بين متوسطات المتغيرات البيوكميائية لجميع أفراد العينة المصابين والأصحاء

المتغيرات	Injured المصابون	SOUND الأصحاء	مستوى الدلالة	الدلالة
C K U / L	4.284+114.231	4.866+48.404	0.01	دال
LDH U / L	3.858+104.375	5.522+53.322	0.01	دال
MDA ng /m	2.089+22.371	1.255+12.840	0.01	دال

يتضح من الجدولين (2)، (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين: المصابين بإصابات العضلات الهيكلية (بالإجهاد، الألم العضلي، الكدمات البسيطة، الإلتواء البسيط، تفكك المفاصل) ومجموعه الأصحاء في المتغيرات الثلاثة (CK, LDH, MDA) عند مستوى معنوية (0.01) وذلك باستخدام اختبار (T. Test) لصالح أقل متوسط، حيث حققت مجموعة (الأصحاء) الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام أقل متوسط، وكان على التوالي (48.404، 53.332، 12.840) وحققت مجموعة (المصابين) غير الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام أعلى متوسط، وكان على التوالي (114.231، 104.375، 22.371) وبدراسة الفروق اتضح وجود فروق معنوية عند مستوى دلالة (0.01) (0.05).

وهذا يؤكد أن الحالات التي قد يتعرض لها اللاعبون من تدريب، زائد ممارسة مجهود بدني عالي الشدة دون الاستمرار في العملية التدريبية كأحد المبادئ الأساسية للتدريب الرياضي، والتعرض للإجهاد، والألم العضلي وبعض الإصابات البسيطة، التي تعمل على زيادة مستوى تركيز المالونديالبهيد (MDA) في البول وزيادة مستوى إنزيمات CK/LDH في الدم، نتيجة حدوث حالات الإصابات العضلية الهيكلية مقارنة بالأشخاص الأصحاء الذين لا يعانون من أي إصابات، ويمكن اعتبار مستوى هذه الإنزيمات (CK/LDH) في الدم و MDA البولي مؤشراً لزيادة الحمل في التدريب والمنافسات والإجهاد العضلي والألم العضلي، وهذا بدوره يساعد المدربين على تعديل البرامج التدريبية للاعبين بما يحقق الاستشفاء اللازم لأداء الأحمال التدريبية دون الوصول إلى مستوى الإجهاد أو الألم أو التدريب الزائد.

وحيث يعمل الأداء العالي الشدة في التدريب والمنافسات على تغيير نفاذية الغشاء الخلوي نتيجة للنقص الحادث في وصول الأوكسجين إلى العضلات العاملة أثناء أدائها، وارتفاع مخلفات التعب وزيادة عملية الهدم. ويختلف النشاط

الإنزيمي (CK/LDH) بعد الأداء باختلاف طبيعة العمل، وظهر للباحث علاقة طردية بين زيادة مستوى (CK/LDH) في الدم ومستوى (MDA) في البول، وهذا يؤكد أن ظهور أعراض الإجهاد والألم العضلي وأعراض التدريب الزائد، وكذا بعض الإصابات البسيطة، يؤدي إلى زيادة مستوى (MDA) في البول، ويعتبر مؤشراً لظهور الشوارد الأكسجينية FREE Radicals والتي تعمل على مهاجمة الخلايا البروتينية وDNA والخلايا العضلية، وتعمل على حدوث خسائر في النسيج العضلي، وهذا يؤدي لحدوث إصابات بالغة مثل التمزقات والخلع البسيط وتفكك المفاصل، وهذا بدوره يؤدي إلى تأخر عملية الإعداد والتأهيل أو عدم الاستفادة الكاملة من مجهودات اللاعبين أثناء أداء البطولات والمباريات الهامة، ويتفق مع النتائج التي توصل إليه الباحث (Car, 2000; Balazy, 2000; Mc Ardle et al., 1999; Powers, 1999; Christopher et al., 2001; Reda, 2001).

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات الفسيولوجية قيد البحث لصالح الأصحاء من الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام، عن المصابين بتلف عضلي من غير الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) والجدولان (4-5) يظهران ذلك.

جدول (4)

الفروق بين المتوسطات للمتغيرات الفسيولوجية قيد البحث بين مجموعتي البحث المصابين والأصحاء من لاعبي كرة السلة

المتغيرات	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيم ت
معدل القلب	المصابون	75.266	1.032	0.266	11.290 **
	الأصحاء	67.933	2.120	0.547	
السعة الحيوية للرئتين	المصابون	2743.333	168.889	43.607	7.831 **
	الأصحاء	4003.333	87.559	22.607	
مستوى حامض اللاكتيك	المصابون	8.781	0399	0.103	5.618 *
	الأصحاء	6.914	0.709	0.183	
ضغط الدم الانقباضي	المصابون	156.866	5.629	1.453	13.665 **
	الأصحاء	135.133	2.065	0.533	
ضغط الدم الانبساطي	المصابون	85.600	1.594	0.411	5.476 *
	الأصحاء	79.200	0.861	0.222	

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة معنوية في جميع المتغيرات الفسيولوجية قيد البحث عند مستوى 0.01، 0.05 لصالح أفضل متوسط لمجموعة الأصحاء الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام.

جدول (5)

يوضح المقارنة بين متوسطات المتغيرات الفسيولوجية لجميع أفراد العينة من المصابين والأصحاء

المتغيرات	Injured المصابين	SOUND الأصحاء	مستوى الدلالة	الدلالة
معدل القلب	1.032 +75.266	2.120 + 67.933	0.01	دال
السعة الحيوية للرئتين	168.889 +2743.333	87.559 +4003.333	0.01	دال
مستوي حامض اللاكتيك	0.399 +83.781	0.709 +6.914	0.05	دال
ضغط الدم الانقباضي	5.629 +156.866	2.065 +135.133	0.01	دال
ضغط الدم الانبساطي	1.594 +85.600	0.861 +79.200	0.05	دال

يتضح من الجدولين (4)، (5) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين: المصابين بإصابات العضلات الهيكلية (بالإجهاد، الألم العضلي، الكدمات البسيطة، الالتواء البسيط، تفكك المفاصل)، ومجموعة الأصحاء في المتغيرات الفسيولوجية قيد البحث (معدل القلب – السعة الحيوية– مستوى حامض اللاكتيك–ضغط الدم الانقباض والانبساطي) عند مستوى معنوية (0.01) (0.05)، وذلك باستخدام اختبار (T. Test) لصالح أقل متوسط، حيث حققت مجموعة (الأصحاء) الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام أقل متوسط وكان على التوالي (67.933، 4003.333، 6.914، 135.133، 79.200) وحققت مجموعة (المصابين) غير الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام أعلى متوسط وكان على التوالي (75.266، 2743.333، 8.781، 156.866، 85.600) وبدراسة الفروق اتضح وجود فروق معنوية عند مستوى دلالة (0.01) (0.05).

ويعزو الباحث التغيرات التي حدثت في المتغيرات الفسيولوجية لمعدل النبض، السعة الحيوية VC، مستوى حامض اللاكتيك، وضغط الدم الانقباضي والإنبساطي إلى ما أشار إليه (عبد الفتاح ونصر الدين، 1993) وهو أن الأداء البدني يعمل على رفع معدل النبض وضغط الدم بعد المجهود البدني، مرتفع الشدة، نتيجة لعمليات الدفع القلبي للدم إلى العضلات العاملة أثناء النشاط البدني، ويعود إلى طبيعته بعد زوال تأثير المجهود البدني على الجهاز الدوري أثناء فترة الاستشفاء، إلى مستوى التكيف والتدريب المنتظم لدى اللاعبين، ويتفق ذلك مع (Selamoglu et al., 2000).

كما يعزو الباحث التغيرات التي حدثت في السعة الحيوية إلى درجة الحمل البدني المستخدمة وارتفاع عمليات الأكسدة نتيجة استهلاك كميات كبيرة من الأكسجين خلال فترة أداء المجهود البدني، كما أن معدل استهلاك الأكسجين يزداد مع الاستمرارية في التدريب بشدة تقترب من 80%، كما يعمل العمل العضلي في تحسين وظائف الجهاز التنفسي من خلال التأثير على زيادة معدل التنفس والتهوية الرئوية والسعة الحيوية والحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين للتغلب على مخلفات التعب وأكسدة اكبر جزء منها، وإعادة كمية كبيرة منه إلى إنتاج طاقة تستخدم في تحسين الأداء، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها كلٌ من (Harms et al., 1997; Inal et al., 2001; Child et al., 1999).

ويرجع الباحث التحسن في مستويات السعة الحيوية، معدل القلب في الراحة ومستوى حامض اللاكتيك والتحسن الدال إحصائياً في مستوى الضغط الانقباضي والانبساطي، إلى أن التدريبات المتغيرة المهارية والخططية والبدنية بين العمل العضلي الهوائي واللاهوائي خلال مباريات كرة السلة، أدت إلى تحسن في الحالة الوظيفية لأجهزة الجسم، الذي انعكس على القياسات الخاصة بالبحث، وأوضحت الفروق الدالة إحصائيا بين مجموعة البحث من الأصحاء الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام ومجموعة المصابين غير المنتظمين في العملية التدريبية بانتظام، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Frederic, Daussin et al., 2008; Ogura et al., Ingle, Sleap and Tolfrey, 2006; Yuan and Chan, 2004; Kolupaev et al., 2008).

ويعزو الباحث ذلك الانخفاض في صفات وخصائص وقدرات عينة البحث من المصابين لحجم وقوة العضلات العاملة في الأداء، والمستوى العالي ومستوى اللياقة

اللاهوائية والهوائية التي تنتج بفعل عملية التدريب المنتظم والتي تحدث تكيفاً فسيولوجياً يرفع من مستويات المتغيرات الفسيولوجية المختلفة، ويجعلها في مستويات عالية لمواجهة المجهود البدني وعمليات الأكسدة والتلف العضلي المختلفة، وطبيعة ونمط المجهود البدني للمستوى الرياضي العالي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (حلمي، 2000؛ محمود، 1997).

استنتاجات البحث:

- ارتباط زيادة مستوى (MDA) المولونداليهيد البولي مع انزيمات (CK/LDH) يعطى مؤشراً على حدوث الحمل الزائد للتدريب أو المنافسات، وقد يؤدي إلى حدوث بعض الإصابات في العضلات الهيكلية.
- استخدام المالونداليهيد (MDA) البولي كوسيلة سهلة ومبسطة وغير مكلفة لاستخدامها كدليل للإصابات الرياضية للعضلات الهيكلية.
- استخدام تدريبات عالية الشدة في المباريات يعمل على زيادة منحنى التعب من خلال ارتفاع تركيز مستوى حامض اللاكتيك في الدم لدى مجموعة المصابين بالتلف العضلي وارتفاع مؤشرات الأكسدة.
- يعمل استخدام تدريبات عالية الشدة على زيادة مستوى تركيز إنزيمي الكرياتين كينيز CK وإنزيم اللاكتات دي هيدروجيناز LDH، والزيادة تكون بنسب متفاوتة وفقاً لتوقيتات سحب العينات (في الراحة– بعد المجهود– بعد ساعتين) وكذلك نوع وشدة الأداء البدني المستخدم، والذي يعطي بدوره مؤشراً لمستوى التلف العضلي بالعضلات الهيكلية لدى الأفراد عينة البحث.
- استخدام تدريبات عالية الشدة يعمل على تحسين معدل القلب في الراحة، والسعة الحيوية VC، مستوى حامض اللاكتيك في الدم، الضغط الانقباضي والانبساطي، لدى مجموعة البحث من الأصحاء الممارسين للتدريب الرياضي بانتظام عن المصابين غير الممارسين للتدريب الرياضي بشكل منتظم.

التوصيــات:

يوصى الباحث بعد مناقشة وعرض النتائج بالآتي:

- التوسع في مجال بحوث الحالات المصابة بالإصابات الرياضية المختلفة.
- تطبيق مثل هذه الدراسة على الاستجابات الفسيولوجية وعلاقتها بمستوى الإنزيمات المستخدمة في الدراسة، كمؤشر للحالة الوظيفية للمصابين مثل (ارتفاع معدل النبض – ارتفاع معدل الضغط – زيادة معدل التنفس) مع تأدية أحمال بدنية مختلفة الشدة.
- تطبيق مثل هذه الدراسة على الناشئين لتجنب الإصابة بالأحمال التدريبية الزائدة والتي تؤثر في نمو الناشئين وإصابتهم بإصابات شديدة في مراكز النمو وتلف النسيج العضلي والذي يؤدي إلى انخفاض النمو البدني.
- التوسع في تطبيق مثل هذا النوع من الدراسات على الرياضات الفردية والجماعية، والمقارنة بينهم في مستوى النتائج للوقوف على أفضل النواحي البدنية للرياضات المختلفة.
- عدم زيادة الأحمال التدريبية الموجهة للتدريب بدرجة كبيرة حتى نتجنب تعرض اللاعبين للإصابات الرياضية نتيجة التحميل الزائد ومراعاة خصائص ومراحل النمو المختلفة.

المراجع
References

البشتاوى، مهند حسين، احمد محمود إسماعيل. (2006). فسيولوجيا التدريب البدني، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

حسين، عثمان رفعت. (1993). إستراتيجية تنظيم السرعة لدى متسابقي المسافات الطويلة 5000، 10000 متر. العدد الثالث، نشرة ألعاب القوى، القاهرة،251.

حلمي، عادل شحاتة. (2000). استجابات إنزيم LDH بعد أداء مجهود بدني مختلف الشدة وعلاقتها ببعض المتغيرات البيولوجية والمستوى الرقمي لمتسابقي 800 متر جري. رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة حلوان، القاهرة .

عبد الغني، محمد عثمان. (2000). الحمل التدريبي والتكيف الاستجابات البيوفسيولوجية لضغوط الأحمال التدريبية بين النظرية والواقع التطبيقي. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

عبد الفتاح، أبو العلا. (1999). الاستشفاء في المجال الرياضي. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

عبد الفتاح، أبو العلا، ونصر الدين أحمد. (1993). فسيولوجيا اللياقة البدنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

محمود، مها. (1997). دراسة ديناميكية معدلات حامض اللاكتيك للسباحين الناشئين في المراحل السنية المختلفة. المؤتمر العلمي (الرياضة وتحديات القرن الحادي والعشرين)، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة.

Balazy, M. (2000). Physiology pharmacology. Elsevier

Hortobagyi, T. and Denahan, T. (1989). Variability creatin kinase methodological, exercise and clinically related factors. International Journal of Sports Medicine, 10, 69-80.

Inal, M., Akyuz, F., Turgut, A. and Getsfrid, W. (2001). Effect of aerobic and anaerobic metabolism on free radical generation swimmers. Med. Sci., Sport Exerc., 33, 564-567.

Ingle, L., Sleap, M. and Tolfrey, K. (2006). The effect of a complex training and detraining programme on selected strength and power variables in early pubertal boys. Journal of Sports Sciences, 24 (9), 987-997.

Kacazor, J. et al. (2005). Anaerobic and aerobic enzyme activities in human skeletal muscle from children and adults [Article]. Pediatric Research, 57 (3), 331-335.

Klapcinska, B. et al. (2001). The effects of sprint (300 m) running on plasma lactate, uric acid, creatine kinase and lactate dehydrogenase in competitive hurdlers and untrained men. Journal of Sports Fitness, 41, (3), 306-311.

Kolupaev, V., Sashenkov, S. and Dolgushin, I. (2008). Effects of anaerobic and aerobic exercises in athletes on the variation of the parameters of oxygen transport systems in different seasons of the year. Human Physiology Journal, 34 (2), 139-142.

McArdel, A., VanDer, J., Catapano, M. et al. (1999). Free radical activity following contraction induced injury to the extensor digitorumlongus muscles of ratites. Free Radic. Biol. Med., 26, 1085-1091.

Ogura, Y., Katamoto, S., Uchimaru, J., Naito, H. and Aoki, J. (2005). Effects of different levels of hypoxia on anaerobic energy release during supramaximal exercise in trained athletes. Medicine and Science in Sports and Exercise, 37 (5), Supplement Abstract 1552.

Powers, K. (1997). Exercise physiology, theory and application to fitness and performance, 3rd ed., 52 pp.

Powers, S. and Howley, E. (2001). Exercise physiology theory and application to fitness and performance. New York, 4th ed.

Powers, S. (1999). Leeuwenburgh C. exercise training induced alterations in skeletal muscle antioxidant capacity: a brief review. Med. Sci. Sports Exerc., 31, 987-997.

Reda, I. (2001). The effect of sports training with all of environment high and low pollution on the free radicals level and the efficiency of the physical work in football players, PhD dissertation. Faucal Physic. Educ., El Science Inc., 5, 597.

Butova, O. and Masalov, S. (2009). Lactate dehydrogenase activity as an index of muscle tissue metabolism in highly trained athletes; ISSN 0362-1197. Human Physiology, 35 (1), 127-129.

Carr, A. and Frei, B. (2000). The role of natural antioxidants in preserving the biological activity of endo thelinum derived nitric oxide free radical. Biol. Med., 28, 1806-1814.

Child, R., Wilkinson, D. and Fallowfield, J. (1999). Resting serum antioxidant status is positively correleted with oxygen uptake in endurance trained runners. J. Sport Med. Physiology Fitness, 39, 282-284.

Christopher, G., Theunis, P. and Tony, D. (2001). A sport physiological perspective on bird migration evidence for flight-induced muscle damage. The Journal of Experimental Biology, 204-2683-2690.

Clary, S. and Schwane, J. (1988). Responses of serum CK, LDH and LDH-1 activities with large eccentric component. Med. Sci., Sports, Exerc., 20, 274.

Close, G., Ashton, T., Catble, T. et al. (2003). Eccentric exercise, isokinetic muscle soreness: the role of relative oxygen species. Eur. J. Appl. Physiology, 91, 615-621.

Eston, R., Pears, J. and Jackson, M. (1996). Association between the production of thiobarbituric reactive muscle damage induced by uphill and downhill running. J. Sports Sci., 14-80.

Fielding, R., Violan, M., Svetky, L., Abad, L., Man Fredi, T., Cosmas, A. and Bean, J. (2000). Effects of prior exercise on eccentric exercise-induced neutrophilia and enzyme release. Med. Sci., Sports Exerc., 32, 359-364.

Fox, S. (1996). Human physiology, 5th ed., W.M.C. Brown Publishers, New York, 105 pp.

Frederic, N., Daussin et al. (2008). Effect of interval *versus* continuous training on cardio-respiratory and mitochondrial functions: relationship to aerobic performance improvements in sedentary subjects. Am. J. Physiology Regulatory Integrative Comp. Physiology, 295 (1), R 264-R 272.

Fu Fh et al. (2002). Acute changes in selected serum enzyme and metabolic concentrations in (12-14) years athletes after an all-out 100 m swimming sprint. Percept. Motion Skills, 3 (2), 1171-1178.

Harms, A., Mark, A., Steven, R., David, F., Glenn, A., William, B. and Jerome, A. (1997). Respiretory muscle work compromises leg blood flow during maximal exercise. J. Appl. Physiol., 82 (5), 1573-1583.

(2000). Aerobic and anaerobic training effect on the antioxidant enzymes of the blood. Acta Physiol. Hung., 87, 267-273.

Yuan, Y. and Chan, K. (2004). A longitudinal study on the ammonia threshold in junior cyclists [Original Article]. British Journal of Sports Medicine, 38 (2), 115-119.

Zerba, E., Komorowski, T. and Faulkner, J. (1990). Free radical injury to skeletal muscles of young, adult and old mice. Am. J. Physical, 258, 429-869.

Menia Univ.

Rehman, A., Collis, C., Yang, M., Kelly, M. et al. (1998). The effects of iron and vitamin C co-supplementation on oxidative damage to DNA in healthy volunteers. Biochem. Biophys. Res. Commun., 246, 293-298.

Roche, P., Tan, H. and Stanton, W. (2002). Modification of induced ischemic pain by placebo electrotherapy. Physiotherapy-Theory and Practice, 18 (3), 131-139.

Selamoglu, F., Kayetekin, B., Gonenc, S. and Yslegen, C.

Signs of Muscle Damage and Its Biochemical and Functional Response to Sports-Activity amongst Practicing and Non-Practicing Students at Taibah University

Khalid H. Al Massoud

Assistant Professor, College of Education, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The level of athletic performance in various sports activities is significantly dependent on the type of muscles used in the training process. This study aims at identifying signs of muscle damage and its biochemical and functional response in skeletal muscles to sports-activity amongst practicing and non-practicing students at Taibah University. The study was conducted on a sample of 30 basketball players during the academic year 2012/2013.The arithmetic mean of the respondents age was 23.721±1.379 years, the average height was 195.967±6.020 cm and the average weight was 93.649±3.755 kg. Respondents were divided into two groups; one suffering from muscle damage and another healthy group. Different tools and equipment were used to identify the level of urinary MDA, CK and LDH enzymes and the level of physiological response to lactic acid, heart rate, vital capacity and blood pressure. The study revealed high indicators of damage to the muscles and reduced functional responses among the non-practicing participants (unhealthy group), as well as an improvement in all the vital biochemical indicators of muscle damage in the healthy group. The study showed the appearance of biochemical and functional responses in games and tournaments when non-practicing participants make physical efforts of high intensity resulting in higher muscle damage. The study recommends the application of such an investigation study on the youth to prevent excessive physical effort.

Keywords: Physical effort, Enzymes, Pressure oxidation, Malondealdehyde (MDA), Lactate Dehydrogenase (LDH), Oxidoreductase enzymes.

الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة

ماجد محمد الزيودي

أستاذ أصول التربية المشارك، قسم أصول التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

اسُتلم بتاريخ: 2013/12/25 | عُدل بتاريخ: 2014/4/20 | قُبل بتاريخ: 2014/9/17

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانتين للمعلمين، وأولياء أمور الطلبة في مدارس البنين الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، تكونت من (40) فقرة. تم التحقق من دلالات صدقها وثباتها، وطبقت على عينة مكونة من (336) معلماً، و(500) ولي أمر طالب اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يرون أن ثمة مخاطر لهذه الألعاب، من حيث دورها في حوادث العنف المدرسي بأنواعه، كما أنهم يدركون حجم الآثار الصحية السلبية نتيجة إدمان الأطفال على هذه الألعاب، كمشكلات البصر والسمع، وعلى صعيد إنماء قدرات ومهارات الأطفال العقلية والحركية، أو مهارة تعلم اللغة الإنجليزية، أو مهارة إدارة الوقت، فلا يرى المعلمون ثمة فوائد لها في هذا الجانب. وبالنظر لوجهة نظر أولياء الأمور، فقد بينت نتائج الدراسة أن الأهالي يواجهون معاناة حقيقية نتيجة سهر الأطفال قي ممارسة الألعاب الإلكترونية، مما يؤثر في مجهوداتهم الدراسية، فضلاً عن استحواذ هذه الألعاب على وقت وعقول أطفالهم، مما تسبب في عدة مشكلات داخل الأسر، كضعف التواصل الأسري بين أفراد الأسرة، وبروز نزعة الأنانية لدى الأطفال. كذلك أبدى أفراد العينة من الأهالي قلقهم مما تحتويه هذه الألعاب من مشاهد عنف ولقطات جنسية. كما بينت نتائج الدراسة أن ثمة توافقاً بين تصورات المعلمين وأولياء أمور الطلبة حول الحد من الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية، منها: تفعيل دور هيئات الرقابة الحكومية والمختصة في مراقبة ما يطرح بالأسواق من هذه الألعاب، وضرورة إشراف الأهل على شراء برامج الألعاب المناسبة لأعمار أطفالهم، فضلاً عن تفعيل دور المدرسة في توعية الأطفال بمخاطر الإدمان على تلك الألعاب، وكيفية ممارستها بصورة صحيحة، وإلزام المحلات التجارية بوضع معلومات تعريفية عن طبيعة الألعاب المعروضة والفئات العمرية المناسبة لها.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإلكترونية، الأطفال والتكنولوجيا، التربية والقيم.

المقدمة

لم يعد غريبا أن ينجذب أطفال الجيل الجديد نحو الألعاب الإلكترونية على حساب الألعاب التقليدية الأخرى، فقد أدى انتشار الكمبيوتر وألعاب الفيديو والإنترنت في السنوات الأخيرة إلى بروز دورها بوضوح في حياة الأطفال، حتى باتوا يفضلونها، واعتادوا ممارستها لتطغى وتفرض نفسها عليهم، بحيث أننا نستطيع القول أنها أصبحت جزءاً من نمط حياتهم اليومية.

ومع تسارع التطورات التكنولوجية في السنوات الأخيرة، وما رافقها من تغيرات اجتماعية وثقافية، بدأت الألعاب الإلكترونية تنتشر انتشاراً واسعاً وتنمو نمواً ملحوظاً، فأصبحت الأسواق تعج بمختلف أنواع هذه الألعاب، وتشير بعض الدراسات الخليجية إلى أن هذه الألعاب الإلكترونية انتشرت بسرعة هائلة في المجتمعات العربية بوجه عام والخليجية بوجه خاص، فلا يكاد يخلو بيت في الخليج منها حتى أصبحت جزءًا من غرفة الطفل، بل أصبح الآباء والأمهات يصطحبونها معهم أينما ذهبوا ليزيدوا الأطفال

إدمانًا على ممارستها، وأصبحت الشغل الشاغل لأطفال اليوم حتى أنها استحوذت على عقولهم واهتماماتهم، ويمكن القول ان هذا الضيف دخل في منافسه حادة مع الأسرة في مهمة التنشئة الاجتماعية.

وإذا كان اندفاع الطفل نحو الألعاب الإلكترونية يحمل في طياته الكثير من الأمور الإيجابية، فإن الأمر لا يخلو من بعض المخاطر الصحية والسلوكية والثقافية التي ينبغي الالتفات إليها. ولا يجب أن يتخيل البعض أن الكلام هنا يقتصر على سن الطفولة والمراهقة فقط، فالأمر يمتد ليشمل فئة الشباب أيضا.

وفي ضوء طبيعة العصر، وما يشهده من ثورات تكنولوجية متلاحقة في كافة مناشط الحياة الاجتماعية، والتعليمية، والتثقيفية، والترويحية، فإنه يتوقع من الأسرة العربية المعاصرة، باعتبارها تمثل خط الدفاع الأول عن الأطفال، أن تعمل على تطوير معارفها ومهاراتها التقنية المعاصرة تدريجياً لتمكينها من التوجيه والإرشاد والإشراف على الأبناء خلال استعمالهم لهذه التقنيات الحديثة، ولمشاركتهم ما يقومون به من تعلم وتثقيف بواسطتها والوقوف في وجه التحديات والمخاطر الداهمة، وتشكيل درع واقٍ لحماية الأطفال وتوعيتهم والعمل على نشر الثقافة السليمة بينهم (بركات، وتوفيق، 2009).

الإطـار النظري:

تشير بعض الدراسات إلى أن العمل في صناعة الألعاب الإلكترونية بدأ في نهاية القرن التاسع عشر، وأصبحت منتشرة في عام 1981 (اليعقوب، وأدبيس، 2009). ومع توسع انتشار تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العقدين الأخيرين من القرن العشرين انتشر استخدام هذه الألعاب في المنازل ومراكز الألعاب وبشكل غير مسبوق.

وتعد الألعاب الإلكترونية من أكثر الألعاب شيوعا في هذا العصر، وتسمى أحيانا ألعاب الفيديو، أو ألعاب الحاسب الآلي، ويمكن عرض أحداثها على الشاشة، ويمكن للاعب التحكم في مجريات هذه الأحداث فيما يعرف بالعلاقة التفاعلية. وتتكون هذه الألعاب من عنصرين: الأول، جهاز مستضيف، وهو إما أن يكون حاسبا شخصيا، أو جهازاً إلكترونيا مرتبطا بشاشة تلفزيون. ومن أشهر هذه الأجهزة ما يعرف بالبلايستيشن (PlayStation) الذي أنتجته شركة سوني اليابانية؛ أما العنصر الثاني فهو برمجيات حاسوبية مخزنة على قرص مدمج (CD) وتحمّل على الجهاز المستضيف ليتحول إلى لعبة.

الألعاب الإلكترونية بين الايجابيات والسلبيات

إن الارتباط القوي الذي جمع بين أطفالنا والألعاب الإلكترونية، والذي أصبح جزءاً لا يتجزأ من ثقافة الألفية الثالثة، أدى إلى سجال بين علماء النفس والتربية، حول مدى أثر هذه الألعاب بأشكالها المختلفة على أطفالنا، سواء من النواحي الصحية، أم السلوكية، والانفعالية، فضلاً عن آثارها القيمية والثقافية بشكل عام.

وفي خضم الاهتمام الكبير بالألعاب الإلكترونية، يتساءل المرء عن الآثار التي يمكن أن تحدثها هذه الألعاب على الأطفال، فالألعاب الإلكترونية سلاح ذو حدين، فكما أن فيها سلبيات، فإنها كذلك لا تخلو من الإيجابيات.

فمن الناحية الايجابية، اعتبر البعض أن ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية المليئة بالحركة والمؤثرات البصرية، تسهم في تحسين قدرتهم على الإبصار، حيث أكدت الدراسة التي أجراها باحثون أمريكيون في جامعة روشيستر (Rochester) أن الأطفال الذين مارسوا هذه الألعاب لساعات قليلة يومياً على مدار شهر كامل، ظهرت لديهم بوادر تحسّن في قدرتهم على الإبصار بنسبة 20%، لكونها أثرت في الطريقة التي يتعامل بها الدماغ مع المعلومات البصرية، وأفادت أستاذة الدماغ والعلوم المعرفية بالجامعة الدكتورة دافين بافيلير (Daphne Bavelier) أن الأطفال الذين تم إجراء الدراسة عليهم أظهروا زيادة كبيرة في القدرة التحليلية لأعينهم بعد 30 ساعة متقطعة من ممارسة هذه الألعاب، حيث تمكنوا من تعريف الرموز والحروف في اختبارات الإبصار بطريقة دقيقة (الشحروري، 2008).

وحول العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والمخرجات المعرفية والتعليمية، أسفرت الدراسات عن نتائج متباينة ومتفاوتة، حيث أشار بيو (PEW, 2006) (كما ورد عند الهدلق، 2012) إلى بعض النتائج الإيجابية، منها أن ممارسة الألعاب الإلكترونية عبر الانترنت (Online Games) تحسن المهارات المعرفية، وبالذات مهارات القراءة على وجه التحديد وذلك بالنسبة للأطفال ذوي مهارات القراءة المنخفضة فقط.

ومن النواحي الاجتماعية، فقد أكدت بعض الدراسات أن هذه الألعاب تعمل على توطيد العلاقة بين الآباء والأبناء، وتقترح الترويج لها كأداة لترابط أفراد الأسرة. وكشف البحث الذي أجرته "جمعية برامج الكمبيوتر الترفيهية" أن 35% من

الذين شملهم البحث، أي واحد بين ثلاثة أولياء أمور، لا يتوانون عن الانغماس في تلك الألعاب، وأن 80% منهم يشاطرون الأبناء اللعب، ويعتقد ثلثا المشاركين في الدراسة أن الألعاب وطدت أواصر العلاقة بين أفراد العائلة (الشحروري، 2008).

وفيما يتعلق بسلبيات هذه الألعاب على الأطفال، كما تناولته بعض الأبحاث المتخصصة في هذا المجال، فيمكن استعراض أهمها على النحو الآتي:

- الأضرار الصحية والبدنية:

تشير حسني (34:2002) أستاذة طب الأطفال بجامعة عين شمس، في دراسة لها "أنه مع انتشار الألعاب الإلكترونية على مدى الخمس عشرة سنة الماضية، ظهرت مجموعة جديدة من الإصابات المتعلقة بالجهاز العظمي والعضلي نتيجة الحركة السريعة المتكررة، موضحة أن الجلوس لساعات عديدة أمام الحاسب، أو التلفاز يسبب آلاماً مبرحة في أسفل الظهر، كما أن كثرة حركة الأصابع على لوحة المفاتيح تسبب أضرارا بالغة لإصبع الإبهام ومفصل الرسغ نتيجة لثنيهما بصورة مستمرة".

وفي هذا الصدد أشارت منسي (185:2012) "أن ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية لساعات طويلة باليوم لها آثار سلبية كثيرة منها: زيادة الوزن، وهشاشة العظام، وتشوهات بالعمود الفقري للطفل، وآلام باليدين، وأضرار بالعين، فضلاً عن الضعف في السلوك الاجتماعي للطفل".

- الأضرار النفسية والاجتماعية:

تؤكد السعد (2005) أنه وفقا للعديد من الدراسات والأبحاث فإن ممارسة الألعاب الإلكترونية كانت السبب في بعض المآسي؛ فقد ارتبطت نتائج هذه الألعاب خلال الخمسة والثلاثين عاماً الأخيرة بازدياد السلوك العنيف، وارتفاع معدل جرائم القتل، والاغتصاب، والاعتداءات الخطيرة في العديد من المجتمعات، والقاسم المشترك في جميع هذه الدول هو العنف الذي تعرضه وسائل الإعلام، والألعاب الإلكترونية، ويتم تقديمه للأطفال والمراهقين بصفته نوعاً من أنواع التسلية والمتعة.

فبالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين، وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم دون وجه حق، فإنها تعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها، وتنمي في عقولهم قدرات ومهارات العنف والعدوان، التي تقودهم في النهاية إلى ارتكاب الجرائم. وهذه القدرات تكتسب من خلال الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب، فعلى سبيل المثال أجريت دراسة كندية لمراجعة وتقويم المحتوى لثلاثمائة لعبة الكترونية، تبين أن (222) لعبة منها تعتمد اعتماداً مباشراً على فكرة ارتكاب الجريمة والقتل (مي، 2010).

وتشير بعض الدراسات إلى أن هذه الألعاب تصنع طفلاً غير اجتماعي، فالطفل يقضي ساعات مع هذه اللعبة غير متواصل مع الآخرين، وبالتالي يخلق منه طفلاً منطويا على ذاته على عكس الألعاب الشعبية التي تتميز بالتواصل، وتعلم الطفل المهارات الاجتماعية، والأدوار الاجتماعية التي سوف يتولاها مستقبلاً "أب، أم، مدرس... الخ، هذا فضلاً عن أنها تجعل الطفل أنانيًّا لا يفكر سوى في إشباع حاجته من هذه اللعبة، وكثيرًا ما تُثار المشكلات داخل الأسرة الواحدة بين الإخوة الأشقاء حول من يبدأ باللعب؟ أو من يلعب؟ (أبو جراح، 1425هـ).

- الأضرار التربوية:

قدمت العديد من الدراسات أدلة قوية تثبت أن الأطفال الذين يمضون أوقاتًا طويلة في ممارسة الألعاب الإلكترونية، لا سيما ألعاب العنف تؤدي إلى ضعف في تحصيلهم الدراسي في المدرسة، وبالتالي حصولهم على تصنيفات متدنية من قبل المعلمين، مقارنة مع الأطفال الذين يمارسون ألعابًا أقل عنفا، أو لا يمارسون الألعاب الإلكترونية على الإطلاق(Anderson and Murphy, 2003).

ويذكر الأنباري (2010) أن من سلبيات الألعاب الإلكترونية التي أثبتها الباحثون أنه عندما يتعلق الطفل الصغير (ما دون سن العاشرة) بهذه الألعاب، فإن ذلك يؤثر سلبا في دراسته ونطاق تفكيره. كما أن سهر الأطفال والمراهقين طيلة الليل في ممارسة الألعاب الإلكترونية، يؤثر بشكل مباشر في مجهوداتهم الدراسية في اليوم التالي، وقد يجعل الأطفال غير قادرين على الاستيقاظ للذهاب إلى المدرسة، وإن ذهبوا، فإنهم قد يستسلمون للنوم في فصولهم المدرسية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (حسني، 2002) من أن كثرة ممارسة الألعاب الإلكترونية في السنوات الأولى من عمر الطفل، تؤدي إلى بعض الاضطرابات في مقدرة الطفل على التركيز في أعمال أخرى مثل الدراسة والتحصيل.

- الأضرار الثقافية:

من المعروف أن عملية الغرس الثقافي تبدأ لدى الطفل بتكوين صورة ذهنية عن المجتمعات التي يحاكيها، والتي هي غالبا ما تكون من خارج منظومتنا الاجتماعية والثقافية، ذلك أن نسبة كبيرة من العاب الأطفال الالكترونية هي أجنبية، وتحمل - بكل أسف - كثيرا من القيم التي لا تناسب فكرنا وقيمنا.

لقد زاد اهتمام الباحثين في مجال الآثار والانعكاسات الناجمة عن التكنولوجيا المعاصرة على ثقافة المجتمعات ومنظوماتها القيمية، إذ يذكر Patel (الوارد في الريماوي، 2010) أن مما زاد من هذا الاهتمام ملاحظات لا تخطئها عين مراقب، ومنها تزايد طول الفترة التي يقضيها الطفل في مشاهدة برامج التلفاز الموجهة للأطفال وللراشدين (ومنها الألعاب الإلكترونية)، وتعرضهم لأفلام حاملة لثقافات الأمم الأخرى تهاجم ثقافة أطفالنا وتدفعهم إلى تذوق ثقافات غريبة عنا. أضف إلى ذلك شكوى الوالدين والمعلمين من الأداء المدرسي لأبنائهم الذين يبالغون في طول فترات اللعب، وما ينجم عن هذا من اضطرابات سلوكية ومشكلات مدرسية.

كل هذه الأضرار التي تصيب أطفالنا في الوقت الذي تحقق فيه الشركات الأمريكية واليابانية المنتجة لهذه البرامج مكاسب هائلة؛ جرّاء تسويقها لمثل هذه الأجهزة وأسطوانات لعبها، فقد أعلنت شركة "سوني" اليابانية المتخصصة في صناعة الإلكترونيات في عام (2002) أنها تتوقع أن ترتفع أرباح مجموعتها بنسبة (108%) إلى (2,16 مليار دولار) خلال سنتها المالية، وأرجعت الشركة هذا الارتفاع في أرباحها إلى نجاح لعبة (PlayStation 2)، وأيضًا لعملية إعادة هيكلة قطاع الإلكترونيات في المجموعة، ومن هنا يتضح أننا نحن الخاسرون، نخسر أطفالنا وهم يربحون أموالنا (جامعة الملك سعود، 2014).

دور الأسرة في التعامل مع ألعاب الأطفال الإلكترونية:

تواجه الأسرة العربية في عالمنا المعاصر- عصر العولمة والمعلوماتية وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات- وضعية معقدة من التحولات الكبرى، فهي تواجه فيضاً متدفقاً من التحديات المصيرية التي تشكل لها صعوبات وتحديات في مهام التنشئة، وما يتعلق بأدوارها الإرشادية والتوعوية الفاعلة في التعامل مع التكنولوجيا المعاصرة.

وقد وضع بركات، وتوفيق (2009) مجموعة من الأسس التي يمكن أن تسترشد بها الأسرة المعاصرة للقيام بدورها في التعامل مع آمال وأخطار العوالم الافتراضية على أطفالهم، وأهمها:

- مساعدة الأطفال على التفريق بين الواقع والخيال، وإدراك ذلك الفرق وتعليمهم بأن عالم الألعاب والأفلام العنيفة لا يمثل عالم الواقع.
- مصاحبة الأبناء في استعمالاتهم للكمبيوتر، والإنترنت، (الألعاب الإلكترونية)، وتوجيه ما يلزم في تعاملاتهم معها إلى الترفيه المفيد الهادف.
- متابعة الآباء لاستخدام أبنائهم للانترنت، ووضع الكومبيوتر الذي يتيح هذه الخدمة في أماكن مفتوحة للأسرة وليس خلف أبواب مغلقة.
- تحديد مدة زمنية محددة لاستخدام الأطفال للإنترنت، أو الألعاب الالكترونية والتي ينبغي ألا تزيد على الساعة يومياً قدر الإمكان، وإتاحة الفرصة للأطفال لممارسة الألعاب الجسدية والحركة بعيداً عن الجلوس أمام جهاز الكومبيوتر.
- استخدام الأسرة البرامج المخصصة للحماية من التعرض للمواد والمواقع غير المناسبة، أو أوامر التحكم في ذلك المتوافرة ببرامج تصفح الانترنت (جهاز اللعب).
- مناقشة الأطفال بصفة مستمرة فيما يشاهدونه، أو يلعبونه وإمدادهم بالمعلومات والمعارف التي تجعلهم يتعاملون بإيجابية فيما يشاهدونه، أو يقومون باللعب والترفيه من خلاله.

لقد أجرى الباحث مسحاً للبحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية؛ لمعرفة الجهود البحثية المبذولة في هذا المجال.

فقد أجرت **الرميان (2007)** دراسة بعنوان: "العلاقة بين السلوك العدواني وبين ممارسة لعبة البلايستيشن "Grand Theft Auto" (معروفة اختصاراً GTA) دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض". تكونت عينة الدراسة من طلاب الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لمعرفة مدى ممارسة هذه اللعبة عند الطلاب، والوصفي (السببي المقارن) لمعرفة العلاقة السببية بين ممارسة لعبة (GTA) وبين السلوك العدواني. وذلك عن طريق قياس مستوى العدوان عند الأطفال الذين لا يمارسون اللعبة (المجموعة الضابطة) ومقارنتها بسلوك العدوان لدى

الأطفال الذين يمارسون اللعبة (المجموعة التجريبية)، بالإضافة إلى مقياس مكون من (30) عبارة. بينت نتائج الدراسة أن ما نسبته 50% من أطفال العينة يمارسون اللعبة بدرجة كبيرة، وأن نسبة 24% نادراً ما يمارسونها. كما توصلت أيضا إلى وجود علاقة بين ممارسة لعبة (GTA) وبين السلوك العدواني حيث بلغت معاملات ارتباط أبعاد السلوك العدواني، كالعدوان على الآخرين (0.43)، والعدوان على الذات (0.40)، والعدوان على الممتلكات العامة (0.33)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وكذلك بلغت العلاقة بين السلوك العدواني (الدرجة الكلية) ودرجة ممارسة تلك اللعبة (0.43).

كذلك أجرى **كنتر، وأولسو، وويرنر** (Kutner, Olso and Warner, 2008) دراسة عن وجهات نظر الوالدين والأبناء حول الألعاب الإلكترونية. تكونت عينة الدراسة من (21) طفلا ذكراً و(21) من أهاليهم ومرافقيهم. قام الباحثون باستقصاء اتجاهات الأطفال مع اتجاهات أهاليهم حول ممارسة هذه الألعاب، والكشف عمّا إذا كانت هذه الاتجاهات والآراء متوافقة أو مخالفة، مع السياسات الحكومية والجهود العامة لمواجهة الآثار السلبية لهذه الألعاب على الأطفال. أظهرت الدراسة أن آراء بعض الأهالي أكدت قلقها لما تحتويه من مشاهد عنف ولقطات جنسية، وما تسببه ممارستها من تأثير سلبي على أداء واجباتهم المدرسية، كما أظهرت الدراسة أيضاً تفاوت أراء الأهالي حول السياسات الحكومية الضعيفة في التعامل مع الألعاب الإلكترونية.

كما أجرى **اليعقوب، وادبيس (2009)** دراسة حول دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الألعاب الإلكترونية وسلوك العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وقياس درجة العنف باختلاف متغيرات الدراسة: جنس الطفل، المنطقة التعليمية للطالب، ومستوى الوالدين التعليمي، والمدة الزمنية التي يقضيها الطفل في اللعب بهذه الألعاب. تكونت عينة الدراسة من (437) ولي أمر، و(437) طفلاً، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فتكونت من الاستبانة والأسئلة المفتوحة. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الألعاب الإلكترونية وسلوك العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وأن لها دوراً في تنمية سلوك العنف لديهم، كذلك بينت الدراسة وجود علاقة بين عدد ساعات ممارسة هذه الألعاب (أربع ساعات يومياً) وسلوك العنف، وتحدثت الدراسة عن جملة من الآثار السلبية على الطفل وصحته الجسمية والنفسية، فضلاً عن العدوان، العزلة، وعدم التكيف مع الآخرين، بالإضافة إلى آثارها السلبية على المجتمع ومنظومته القيمية.

وأجرى **عبدالرحمن (2011)** دراسة حول الانعكاسات التربوية لاستخدام الوسائط الإلكترونية على ثقافة الطفل المصري. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيق الأداة على (353) طفلاً من الصفوف (الرابع، الخامس، السادس الابتدائي). توصلت الدراسة إلى أن الوسائط الالكترونية تلعب دوراً كبيراً في تشكيل ثقافة الطفل، وأنها فتحت مجالا واسعا للطفل لتنمية ثقافته الدينية، إلا أنه في مقابل ذلك قد يتسبب سوء استخدام الأطفال للوسائط الثقافية في بعض الانحرافات السلوكية والأخلاقية. أما بالنسبة للجانب الاجتماعي فإن الوسائط الإلكترونية وفرت للطفل فرصة غير مسبوقة للتواصل والتعارف مع أصدقاء من مختلف الثقافات، كما أنها فتحت مجالاً جديداً للحوار الأسرى بين الطفل والوالدين، لو أحسن الوالدان استغلالها بمشاركة الطفل في اللعب والتصفح. كما ظهر أيضا ضعف واضح في الثقافة الصحية وعدم الالتزام بقواعد الصحة العامة في استخدام الوسائط الالكترونية، وكذلك إفراط بعض المستخدمين في الوقت إلى حد الإدمان.

وقام **الهدلق (2012)** بدراسة حول "إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض". طبقت الدراسة على (359) طالبا، اعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (71) فقرة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن هناك عدداً من العوامل التي تدفع طلاب التعليم العام نحو ممارسة الألعاب الإلكترونية مثل السعي للفوز، المنافسة، التحدي، حب الاستطلاع، التخيل والتصور، وغيرها من عناصر الجذب والتشويق والإثارة. كما يرى طلاب التعليم العام أن لممارسة الألعاب الإلكترونية أثارا إيجابية، منها: أنها تسهم في تحسين بعض المهارات الاجتماعية والأكاديمية والعقلية لدى اللاعبين مثل: مهارة البحث عن المعلومات، مهارة الطباعة، مهارة الكتابة، مهارة اكتساب اللغات الأجنبية، مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات. أما فيما يتعلق بالآثار السلبية المترتبة على

ممارسة الألعاب الإلكترونية فمنها: أضرار دينية، وسلوكية وأمنية، وصحية، واجتماعية، وأكاديمية، وأضرار عامة. كما بينت نتائج الدراسة أن 75.5% من طلاب التعليم العام يرون أنه لا يوجد في السعودية تصنيف للألعاب الإلكترونية وفقاً لمناسبتها لأعمار اللاعبين"، وأن "الجهات الحكومية المسؤولة لا تزال بطيئة فيما يتعلق بتطوير الأنظمة والسياسات ذات الصلة بالألعاب الإلكترونية".

أما دراسة **المولى، والعبيدي (2012)** بعنوان: اتجاهات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي نحو الألعاب الإلكترونية، فتكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ وتلميذة من مدارس مدينتي بغداد والموصل في العراق، واستخدم الباحثان الاستبانة. أظهرت النتائج أن اتجاهات الأطفال كانت ايجابية نحو الألعاب الإلكترونية وبينت الدراسة وجود فروق في هذه الاتجاهات لصالح الطلبة الذكور.

من خلال استعراض الجهود البحثية في مجال موضوع الدراسة يمكن القول إن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع بشكل عام، وإن كان ثمة اختلافات بينها حول قياس الاتجاهات نحو الألعاب الإلكترونية، أو سلبياتها وايجابياتها، أو علاقتها بالعنف والسلوك العدواني، أو الانعكاسات التربوية على الأطفال المستخدمين لها. أما مناهج الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد تنوعت بين المنهج الوصفي التحليلي، والمسحي، والمنهج التجريبي. وبالنسبة للعينات المستخدمة فيها، فتنوعت بين طلبة المدارس، وأولياء الأمور، والمدرسين. أما الأدوات المستخدمة فيها، فبعضها استخدم الاستبانة، وبعضها استخدم المقابلة والأسئلة المفتوحة، بينما استخدم بعضها الآخر الاختبار.

وبذلك فإن الدراسة الحالية تتميز عن سابقاتها، في أنها تتناول الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية، وتتمثل عينتها بالمعلمين في المدارس الابتدائية، وأولياء أمور الطلبة، ومكانها هو المدينة المنورة. وأما منهجها المستخدم، فهو المنهج الوصفي التحليلي، أما الأدوات المستخدمة في هذا البحث فهي الاستبانة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جلبت التطورات التكنولوجية المعاصرة، في مجال الكمبيوتر والإنترنت معها أشكالاً وأفكاراً ومشكلات جديدة لأطفالنا، حيث ظهرت في السنوات الأخيرة أشكال ثقافية وتربوية جديدة تساير هذا التطور وهي الألعاب الإلكترونية الأكثر جذبا للأطفال.

ففي ظل التطور التكنولوجي والإلكتروني المعاصر وتوسع رذاذ الموجة الثالثة وتبعاتها المعرفية، ازداد اهتمام الباحثين والمتخصصين بمستقبل الطفولة والأطفال في مجتمعنا المعاصر، وفرض عليهم الاهتمام بقضاياهم ومشكلاتهم أكثر من أي وقت مضى كون هذه الفئات العمرية أكثر استجابة للتغيرات الاجتماعية والثقافية.

إن الانتشار الواسع للألعاب الإلكترونية، وزيادة الساعات التي يقضيها الأطفال في ممارسة اللعب، بدأ يثير التساؤلات من قبل المربين وعلماء الاجتماع، حول آثارها النفسية والاجتماعية، وقد أصبح هذا الموضوع مثاراً للجدل بين العلماء، فريق منهم متفائل، وآخر متشائم (المحسن، 2003)، (كما ورد عند منسي، 2012).

وفيما يتعلق بالبيئة السعودية، فقد ذكر النفيعي (2009) أن حجم إنفاق الطفل السعودي على ألعاب الترفيه الإلكترونية يقدر بنحو (400) دولار سنويًا، وأكد أن السوق السعودية تستوعب ما يقرب من (3) ملايين لعبة إلكترونية في العام الواحد، منها عشرة آلاف لعبة أصلية والباقي تقليد، كما أن أسواق المملكة استوعبت حوالي مليون و800 ألف جهاز بلايستيشن، وأن أكثر من (40%) من البيوت السعودية يوجد لديها جهاز واحد على الأقل.

وفي ذات السياق أشارت العديد من الدراسات، (الرميان، 2007، واليعقوب، وادبيس، 2009، وعبدالرحمن 2011، والهدلق، 2012، والسعد، 2005) التي أجريت على الأطفال العرب، ومنها دراسات سعودية، إلى خطورة الألعاب الإلكترونية على الجوانب الصحية والاجتماعية والثقافية للأطفال، وأوصى بعضها بضرورة إجراء دراسات جديدة لمتابعة تعاظم تأثيرها على الأطفال، ولا سيما انعكاساتها على الجوانب التربوية والنفسية للأطفال. كما أن الباحث أحس بمشكلة الدراسة من خلال استماعه لشكاوى الأسر في المجتمع المحلي من تعلق الأطفال الزائد بهذه الألعاب، ومن هنا انبثقت فكرة هذه الدراسة، وبالتالي إجراؤها.

وفي ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة؟

ويتفرع عن سؤال الدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال الألعاب

الإلكترونية كما يراها معلمو المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة؟

- ما الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال الألعاب الإلكترونية كما يراها أولياء أمور الطلاب في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة؟
- ما تصورات معلمي المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية؟
- ما تصورات أولياء أمور الطلاب في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

1. تعرف الانعكاسات التربوية للألعاب الالكترونية وآثارها السلبية والايجابية على الأطفال من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلاب في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة.
2. التعرف على تصورات المعلمين وأولياء أمور الطلاب للحلول المقترحة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية.
3. الخروج بتوصيات من شأنها تقديم الفائدة للأسر، والمدارس، والجهات الرقابية ذات العلاقة.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إطلاع التربويين (معلمون، مرشدون تربويون)، وكذلك الطلبة وأولياء أمورهم على أهم الآثار التربوية (السلوكية، والصحية، والاجتماعية) المترتبة على ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية، وبالتالي يمكن الاسترشاد بنتائج وتوصيات هذه الدراسة عند الرغبة في شراء برمجيات الألعاب الإلكترونية، أو الرغبة في إنتاج العاب الكترونية جديدة، كما يمكن الإفادة من نتائجها في وضع تشريعات قانونية لتنظيم القطاع التجاري ذي العلاقة بهذا المجال.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:**

اقتصرت هذه الدراسة على البحث في الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمون وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية في المدينة المنورة.

- **الحدود الزمنية:**

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/1435هـ.

- **الحدود المكانية:**

يقتصر تطبيق أداة الدراسة على عينة من المدارس الابتدائية في مديرية التربية والتعليم بالمدينة المنورة دون المحافظات التابعة لها.

- **الحدود البشرية:**

يقتصر تطبيق أداة الدراسة على عينة من المعلمين وأولياء أمور الطلبة بالمدارس الابتدائية في المدينة المنورة، وهي تقتصر على الذكور دون الإناث.

مصطلحات الدراسة:

- **الانعكاسات التربوية:**

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها الآثار الأخلاقية والقيمية والثقافية والدينية والنفسية والصحية التي تتأثر بها شخصيات الأطفال نتيجة استخدامهم الألعاب الإلكترونية، سواء أكانت ايجابية، أم سلبية، التي هي متضمنة في فقرات أدوات الدراسة، ويعبر عنها في هذه الدراسة بمدى استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وفق التدريج المستخدم في الأداة.

- **الألعاب الإلكترونية:**

هي "نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعل، محكوم بقواعد معينة، بشكل يؤدي إلى نتائج قابلة للقياس الكمي. ويطلق على لعبة ما بأنها إلكترونية في حال توافرها على هيئة رقمية ويتم تشغيلها عادة على منصة الحاسوب والإنترنت والتلفاز والفيديو Playstation والهواتف النقالة، والأجهزة الكفية المحمولة (digital palm devices)". (Salen and Zimmerman, 2004, p86)

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها جميع أنواع الألعاب المتوافرة على هيئات الكترونية، والتي تشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو، وألعاب الهواتف

النقالة، وألعاب الأجهزة الكفية المحمولة.

جهاز ألعاب الفيديو (Play station):

جهاز مخصص للألعاب بصورة تليفزيونية ويستخدم الأقراص المضغوطة المحملة بالبرامج المتنوعة، حيث يخصص كل قرص للعبة واحدة بمرحلة واحدة، أو بعدة مراحل (أبو العينين، 2010).

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وبلغ عددهم (3368)*، وبلغ العدد الكلي لحجم المجتمع من أولياء الأمور (42369).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المعلمين من (336) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت عينة أولياء الأمور من (500) ولي أمر طالب ملتحقين في المدارس الابتدائية في مديرية التربية والتعليم بالمدينة المنورة اختيروا بالطريقة نفسها.

أدوات الدراسة:

قام الباحث بتصميم ثلاث استبانات؛ الأولى: لقياس الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمون، وتتكون من (18) فقرة، والثانية: تقيس الانعكاسات التربوية كما يراها أولياء أمور الطلبة، وتكونت من (12) فقرة. أما الثالثة؛ فهي لمعرفة تصورات أفراد العينة من المعلمين وأولياء أمور الطلبة لمواجهة سلبيات استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية، وتكونت من (10) فقرات، لقياس استجابات المعلمين، وأولياء الأمور وبصورة منفصلة من خلال ترتيب فقراتها وفق أهمية الوارد في كل منها.

* إحصاءات المديرية العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة للعام الدراسي 1435/1434هـ.

صدق الأدوات:

- الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين من ذوي الخبرة من أساتذة الجامعات السعودية، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين، حيث تم حذف وإضافة بعض الفقرات، وتم تعديل بعض الفقرات الأخرى.

- صدق البناء:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (50) معلماً، و(50) ولي أمر، واستخدمت استجاباتهم في تحليل فقرات القائمة باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين الاستجابة للفقرة وبين الدرجة الكلية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الكلي، ويبين الجدول (1) معاملات الارتباط.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة المستخدمة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) بتوزيعها وتطبيقها على عينة تجريبية مكونة من (15) معلماً و(15) ولي أمر من مجتمع الدراسة خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة مرة أخرى على العينة نفسها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين استجابات العينة في التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط لهذه الأداة (0.91).

وللتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة تم حساب معامل الثبات وفق معادلة (كرونباخ ألفا) حيث كانت قيمة معامل الثبات (0.89) وهي قيمة مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليها لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

اعتمد الباحث المعيار المبين في الجدول (2) مؤشرًا للحكم على الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمون في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، في الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة، وذلك ضمن المعادلة التالية:

المدى= 3−1= 2؛ طول الفئة 2 /3 = 0.67

جدول (1)

معاملات الارتباط بين الاستجابة للفقرة والدرجة على المؤشر الفرعي الذي تقع فيه، وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	الانعكاسات التربوية كما يراها المعلمون	الانعكاسات التربوية كما يراها أولياء أمور الطلبة	مقترحات للحد من السلبيات الناجمة عن الألعاب الالكترونية
1-	0.87*	0.91*	0.85*
2-	0.93*	0.91*	0.90*
3-	0.82*	0.94*	0.94*
4-	0.93*	0.88*	0.89*
5-	0.87*	0.91*	0.85*
6-	0.85*	0.91*	0.90*
7-	0.81*	0.94*	0.84*
8-	0.84*	0.88*	0.89*
9-	0.86*	0.91*	0.85*
10-	0.85*	0.86*	0.88
11-	0.81*	0.87*	
12-	0.84*	0.90*	
13-	0.86*		
14-	0.85*		
15-	0.85*		
16-	0.81*		
17-	0.84*		
18-	0.86*		

(*) ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول (2)

تقسيم مدى المتوسط لإجابات عينة الدراسة على أسئلتها

مدى المتوسط	درجة تقدير الانعكاس
1-1.67	**قليلة**
1.68-2.35	**متوسطة**
2.36-3	**كبيرة**

إجابة السؤال الأول: ما الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على درجات التقدير للانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمون في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، ويبين الجدول (3) هذه النتائج.

جدول (3)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تعمل على زعزعة عقيدتهم الدينية لاشتمالها على بعض العبارات، كالتذمر من القدر والاعتراض على تدبير الله..الخ.	7.3	17.3	75.5	1.32	0.6	15	قليلة
2	تقدم لهم نماذج لقدوات غير محبذه، بدلاً من أهل العلم والدين والإنجاز في المجتمع.	67.8	23	9.3	2.59	0.65	6	كبيرة
3	تعمل على زعزعة انتمائهم وولائهم لأمتهم، من خلال ترسيخ وغرس قيم وثقافات غريبة.	41.8	54.8	3.5	1.9	0.97	14	متوسطة
4	تسهم في تحسين مهارات إدارة الوقت لديهم والتحكم فيه.	-	17	83	1.17	0.37	16	قليلة
5	تنمي قدراتهم العقلية والحركية.	3.5	6.5	90	1.14	0.43	17	قليلة
6	تعرض صحتهم للخطر بسبب جلوسهم لساعات طويلة أمامها من غير حركة.	76	15	9	2.67	0.7	5	كبيرة
7	تنمي لديهم عدم الشعور بالوقت وأهميته بسبب الجلوس طويلاً أمامها.	63.5	26.8	9.8	2.54	0.67	8	كبيرة
8	تسهم في تدني تحصيلهم العلمي والدراسي.	81.3	14.5	4.3	2.77	0.51	4	كبيرة
9	تنمي مستوى الذكاء لديهم.	26	56	18	1.92	0.66	13	متوسطة
10	تغرس فيهم سلوكيات العدوان وأساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها.	81.5	14.5	4	2.78	0.5	3	كبيرة
11	تعزز لديهم مبدأ الغاية تبرر الوسيلة من خلال سعيهم للوصول للنصر والغلبة في خضم حمى السباق والمنافسة.	65	27.8	7.3	2.58	0.62	7	كبيرة
12	تزيد من اهتمامهم بتكنولوجيا المعلومات والتعامل معها.	15	12.8	72.3	2.02	0.53	11	متوسطة
13	تسهم في ضعف تفاعلهم في الحصص الدراسية بسبب الكسل والخمول أثناء شرح المعلم.	59.8	10.8	29.5	2.49	0.68	9	كبيرة
14	تتسبب في إهمالهم لواجباتهم الدراسية البيتية.	37	27	36	1.99	0.85	12	متوسطة
15	تنمي لديهم مهارات تعلم اللغة الانجليزية.	4.8	2.8	92.5	1.12	0.45	18	قليلة
16	تنمي لديهم خاصية الخيال والإبداع العلمي.	34.5	1.5	64	2.3	0.5	10	متوسطة
17	تعمل على ضعف حاستي البصر والسمع لديهم بسبب ممارسة لعبها بكثرة.	85.5	2	12.5	2.84	0.37	2	كبيرة
18	تسهم في تعليمهم العنف المدرسي.	93.3	2.3	4.5	2.91	0.36	1	كبيرة
	المتوســـط الكلـــي				2.17			متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمون

في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.17)، وتراوحت فقرات هذا المجال بين الدرجتين الكبيرة والقليلة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.12–2.91)، وبالنظر إلى الفقرات الثلاث الأعلى تقديراً بحسب متوسط كل منها، فقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (18) وهي: "تسهم في تعليمهم العنف المدرسي "بمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (0.36)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (17)" تعمل على ضعف حاستي البصر والسمع لديهم بسبب ممارسة لعبها بكثرة" بمتوسط حسابي (2.84) وانحراف معياري (0.37)، وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة (10) "تغرس فيهم سلوكيات العدوان وأساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها" بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.50).

ويبدو للباحث من هذه النتيجة أن هناك إدراكاً حقيقياً من المعلمين لمخاطر هذه الألعاب، ودورها في حوادث العنف المدرسي بأنواعه، والذي يمكن أن يتحول بالتالي إلى عنف مجتمعي لا تحمد عقباه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرميان، 2007) من حيث تأكيد العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى الأطفال بأنواعه سواء على (الذات، أو الآخرين، أو الممتلكات العامة)، كما تتفق مع دراسة (اليعقوب، وادبيس، 2009) حول دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت، حيث أكدت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الألعاب الإلكترونية وسلوك العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

وفيما يتعلق بالآثار الصحية السلبية لهذه الألعاب على صحة الأطفال، فيتبين للباحث أيضاً مدى إدراك المعلمين لحجم الآثار السلبية نتيجة إدمان الأطفال على هذه الألعاب، لاسيما أنهم الأكثر قرباً من الأطفال، وبالتالي هم الأكثر ملاحظة لمشكلات البصر والسمع لديهم أثناء يومهم الدراسي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة: (الهدلق، 2012)، و(عبدالرحمن، 2011)، و(حسني، 2002) التي أكدت على جملة من الأضرار الصحية الخطيرة نتيجة الإدمان على ممارسة هذه الألعاب، فضلا عن الاستخدام الخاطئ لها.

أما الفقرات التي حازت على الدرجات الثلاث الأدنى فهي: الفقرة (15) "تنمي لديهم مهارات تعلم اللغة الانجليزية." بمتوسط حسابي (1.12) وانحراف معياري (0.45)، تليها الفقرة (5) "تنمي قدراتهم العقلية والحركية" بمتوسط حسابي (1.14) وانحراف معياري (0.43)، تليها الفقرة (4) "تسهم في تحسين مهارات إدارة الوقت لديهم والتحكم فيه" بمتوسط حسابي (1.17) وانحراف معياري (0.37).

ومن هذه النتيجة يمكن استقراء مواقف المعلمين واتجاهاتهم من هذه الألعاب، إذ إنهم لا يرون فيها فوائد، أو نتائج ايجابية على صعيد إنماء قدرات ومهارات الأطفال العقلية والحركية، أو مهارة تعلم اللغة الإنجليزية، أو مهارة إدارة الوقت. وبذلك فإن هذه النتيجة تختلف عن دراسة (الهدلق، 2012) التي أكدت أن الألعاب الإلكترونية تنمي لدى الأطفال المهارات العقلية والأكاديمية؛ كاكتساب اللغات الأجنبية، ومهارة البحث عن المعلومات، ومهارة الطباعة والكتابة، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات. ومن حيث الأضرار الدينية فقد بينت النتيجة موقف المعلمين من هذه القضية، ومن خلال اطلاع الباحث على بعض محتويات أقراص هذه الألعاب المدمجة التي تباع في الأسواق المحلية، يمكن القول أن هنالك محتويات ثقافية خطيرة للغاية، كتدمير المساجد، أو مطاردة الأشخاص ذوي الملامح الإسلامية، وتمجيد للرموز الدينية غير الإسلامية أحياناً، ومن الممكن أن تؤثر سلباً في الجوانب العقدية والدينية عموما للأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الهدلق، 2012) من حيث وجود أضرار دينية لهذه الألعاب على الأطفال.

إجابة السؤال الثاني: ما الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال الألعاب الإلكترونية كما يراها أولياء أمور الطلاب في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على درجات تقدير الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها أولياء أمور الطلاب في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

جدول (4)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها أولياء أمور الطلاب في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تعرض لهم مشاهد وصوراً غير محتشمة وخادشة للحياء.	85.5	2	12.5	2.85	0.37	2	كبيرة
2	تعلمهم التلفظ بعبارات غير لائقة.	26	48	26	2	0.72	11	متوسطة
3	تزيد من مهاراتهم في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.	51	17.3	31.8	2.36	0.36	9	كبيرة
4	تعلمهم قيادة السيارة الحقيقية بطريقة متهورة مستقبلاً.	46.8	46.8	6.5	2.4	0.61	7	كبيرة
5	تعودهم على السهر وعدم النوم مبكرًا، مما يسبب تأخرهم عن المدرسة في اليوم التالي.	93.3	2.3	4.5	2.9	0.36	1	كبيرة
6	تنمي لديهم شعور الاهتمام بالوقت وإدارته وتنظيمه وأهميته.	69.8	13.8	19.5	2.58	0.51	5	كبيرة
7	تعرض صحتهم للخطر بسبب جلوسهم لساعات طويلة أمام الشاشة دون حركة.	51	12.8	36.3	2.38	0.7	8	كبيرة
8	تعزز لديهم الأنانية من خلال محاولة كل واحد التفرد باللعبة مما يثير المشكلات بينهم.	17.5	52.5	30	2.14	0.62	10	متوسطة
9	تسبب لهم اضطرابات في النوم بسبب طول فترة اللعب فيها.	76	0	24	2.76	0.43	3	كبيرة
10	تعلمهم سلوكيات العنف والعدوان مع إخوانهم.	48	9	43	2.4	0.51	6	كبيرة
11	تسبب ضعف التواصل معهم، بسبب انشغالهم بممارسة هذه الألعاب.	3.8	79.5	16.8	1.69	0.51	12	متوسطة
12	تعزز شخصياتهم وتجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع الآخرين.	72.5	0	27.5	2.73	0.45	4	كبيرة
	المتوســـط الكلـــي				2.43			كبيرة

يلاحظ من الجدول (4) أن الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها أولياء أمور الطلبة في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.43)، وتراوحت فقرات هذا المجال بين الدرجتين الكبيرة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.69– 2.90)، وبالنظر إلى الفقرات الثلاث الأعلى، فقد جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (5) وهي "تعودهم على السهر وعدم النوم مبكرًا،..." بمتوسط حسابي (**2.90**) وانحراف معياري (0.36)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) "تعرض لهم مشاهد وصوراً غير محتشمة وخادشة للحياء " بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.37)، وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة (9) "تسبب لهم اضطرابات في النوم بسبب طول فترة اللعب فيها" بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.43). ويبدو للباحث من هذه النتيجة أن ثمة معاناة حقيقية يواجهها الأهالي في جانب سهر الأطفال لساعات متأخرة واستسلامهم لهذه الأجهزة، ويرى الباحث هنا ضرورة قيام الأهالي بالحسم مع أطفالهم في هذا

الجانب، وزيارتهم وتفقدهم في غرفهم الخاصة، سيما وأن الأطفال يمكن أن يمارسوا هذه الألعاب من خلال الهواتف المحمولة في أي وقت وفي أي مكان. وتتفق هذه النتيجة مع (الأنباري، 2010) من حيث أن الألعاب الإلكترونية تسبب سهر الأطفال والمراهقين طيلة الليل، مما يؤثر بشكل مباشر في مجهوداتهم الدراسية في اليوم التالي، وقد يجعل الأطفال غير قادرين على الاستيقاظ للذهاب إلى المدرسة، وأنهم قد يستسلمون للنوم في فصولهم المدرسية. وبالنسبة لموضوع عرض بعض هذه الألعاب لمشاهد وصور غير محتشمة وخادشة للحياء، فيرى الباحث أنه في غياب الرقابة الوالدية أولاً، كون بعض هذه الألعاب متوافرة على شبكة الإنترنت، وغياب الرقابة الحكومية على الأقراص المدمجة التي تباع في الأسواق؛ فإن أطفالنا يتعرضون لصدمات نفسية من المشاهد الخادشة للحياء، لا بل قد يتعدى الأمر إلى تقليد بعض الحركات، أو السلوكات غير الأخلاقية، كسرقة السيارات، ونهب الأموال، وقتل الناس، وتدمير الممتلكات، وشرب الخمر،... فضلاً عن مشاهد الاختلاط والعري، وهذا وسواه، يتنافى مع مبادئ ديننا الحنيف وعاداتنا وتقاليدنا العربية المحافظة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kutner, Olso and Warner, 2008) التي أظهرت أن آراء بعض الأهالي أبدت قلقها لما تحتويه من مشاهد عنف ولقطات جنسية.

أما الفقرات التي حازت على الدرجات الثلاث الأدنى وفقاً لمحتوياتها، وجميعها حازت على درجة متوسطة، فهي: الفقرة (11) "تسبب ضعف التواصل معهم، بسبب انشغالهم بممارسة هذه الألعاب" بمتوسط حسابي (1.69) وانحراف معياري (0.51)، تليها الفقرة (2) "تعلمهم التلفظ بعبارات غير لائقة" بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.72)، تليها الفقرة (8) "تعزز لديهم الأنانية من خلال محاولة كل واحد التفرد باللعبة مما يثير المشكلات بينهم" بمتوسط حسابي (2.14) وانحراف معياري (0.62).

وبالنظر إلى مضامين الفقرات السابقة، يمكن للباحث أن يعزو مدى معاناة أولياء الأمور إلى استحواذ هذه الألعاب على وقت وعقول أطفالهم، مما يسبب المشكلات داخل الأسر، كضعف التواصل الأسري بين أفراد الأسرة، لاسيما الأطفال ووالديهم، كما أن مشكلة محاولة الطفل الاستئثار باللعبة تؤدي إلى بروز نزعة الأنانية لدى أطفال الجيل الجديد، والتي لم تكن موجودة لدى أطفال الأجيال السابقة، الذين كانوا يمارسون الألعاب الشعبية التي كانت تقوم على مبدأ التشاركية واللعب الجماعي، وبذلك فإن هذه النتيجة تختلف مع ما ذكرته (الشحروري، 2008) من حيث أن الألعاب توطد أواصر العلاقة بين أفراد العائلة. وتتفق هذه النتيجة مع (أبو جراح، 1425هـ) من حيث أن الألعاب الإلكترونية تجعل الطفل أنانيًا لا يفكر إلا في إشباع حاجته من هذه اللعبة، وكثيرًا ما تُثار المشكلات داخل الأسرة الواحدة بين الإخوة الأشقاء حول من يبدأ باللعب، أو من يلعب.

إجابة السؤال الثالث: ما تصورات المعلمين في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بوضع عدة تصورات مقترحة، وطلب إلى أفراد العينة ترتيبها بحسب أهمية الوارد في محتوياتها وأولوياته من وجهة نظرهم، كما طلب إليهم وضع تصورات أخرى غير الواردة في القائمة، وتم استخراج المتوسط الحسابي لتصوراتهم، والجدول (5) يبين المتوسطات الحسابية للاستجابات.

يلاحظ من الجدول (5) أن أعلى درجات الأهمية في تصورات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كانت على النحو التالي: جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (5) وهي " تفعيل دور هيئات الرقابة الحكومية والمختصة في مراقبة ما يطرح بالأسواق..." بمتوسط حسابي (8.92)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) "ضرورة إشراف الأهل على شراء برامج الألعاب المناسبة لأعمار أطفالهم، والتي لا تحتوي على ما يخل بدينهم وصحتهم النفسية" بمتوسط حسابي (7.93)، وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة (9) "تفعيل دور المدرسة في توعية الأطفال بمخاطر الإدمان على تلك الألعاب..." بمتوسط حسابي (6.57).

وبالنظر للأولويات الثلاث الأولى لتصورات المعلمين للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية، يستنتج الباحث أهمية الدور الرقابي والتوعوي الأسري والحكومي، لما له من أهمية بالغة، فمن ناحية الدور الرقابي الرسمي يعتقد الباحث أنه إذا ما تم تفعيل هذا الدور، فإنه من الممكن أن يمنع دخول الكثير من برمجيات هذه الألعاب التي تتعارض ليس مع الدين والعادات والتقاليد فحسب، بل تتعدى ذلك إلى انتهاك حقوق الطفولة أيضاً.

جدول (5)
المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية

رقم الفقرة	الفقــــــــرة	متوسط أهمية العبارة للمعلمين	الترتيب
1	ضرورة إشراف الأهل على شراء برامج الألعاب المناسبة لأعمار أطفالهم، والتي لا تحتوي على ما يخل بدينهم وصحتهم النفسية.	7.93	2
2	تحديد زمن معين يومي من قبل الأهل لممارسة الألعاب الإلكترونية بحيث لا يتجاوز (3) ساعات متواصلة في اليوم الواحد.	4.98	7
3	تشغيل ساعات التليفزيون التي تغلق التلفاز الذي يلعب عليه الطفل أوتوماتيكيًا بعد فترة محددة من التشغيل.	3.16	10
4	ضرورة تقرب الآباء لأبنائهم وأن يصادقوهم، وعدم الانشغال عنهم .	5.3	5
5	تفعيل دور هيئات الرقابة الحكومية المختصة في مراقبة ما يطرح بالأسواق من هذه الألعاب بما يتفق مع ثقافتنا وأخلاقنا وديننا.	8.92	1
6	تفعيل دور المدرسة في توعية الأطفال بمخاطر الإدمان على تلك الألعاب، وكيفية ممارستها بصورة صحيحة.	6.57	3
7	تشجيع الألعاب الرياضية والألعاب الشعبية في المدرسة، والبيت، والحي.	6.11	4
8	وضع جهاز البلايستيشن في مكان عام في المنزل حتى لا ينفرد الطفل بمشاهدته.	4.62	8
9	إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات تعريفية عن طبيعة الألعاب المعروضة والفئات العمرية المناسبة لها.	4.14	9
10	إرشاد الأطفال وتعليمهم العادات الصحية السليمة أثناء ممارسة اللعب (مثل وضعية الجلسة، المسافة الآمنة عن الجهاز،...)	5.13	6

يضاف إلى ما سبق الدور التوعوي والرقابي للأسرة والمدرسة، كما يقدره المعلمون، فعلى الأسرة أن تراقب وتتدخل في عملية شراء واقتناء الأطفال لأشرطة هذه الألعاب، وعلى المدرسة أن توعّي الطلبة وترشدهم فيما يخص هذه الألعاب. وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، فإن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Kutner, Olso and Warner, 2008) التي أظهرت أن بعض الأهالي أبدوا قلقهم لما تحتويه من مشاهد عنف ولقطات جنسية، وتفاوتت آراء الأهالي حول السياسات الحكومية الضعيفة في التعامل مع الألعاب الإلكترونية. كما تتفق مع نتيجة دراسة (الهدلق، 2012) من حيث أن الجهات الحكومية المسؤولة (السعودية) لا تزال بطيئة فيما يتعلق بتطوير الأنظمة والسياسات ذات الصلة بالألعاب الإلكترونية. وفيما يتعلق بالدور التوعوي للمدرسة والأسرة، فإن النتيجة الحالية تتفق مع نتيجة دراسة (عبدالرحمن، 2011).

إجابة السؤال الرابع: ما تصورات أولياء أمور الطلاب في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بوضع عدة تصورات مقترحة، وطلب إلى أولياء الأمور ترتيبها بحسب أهمية الوارد في محتوياتها وأولوياته من وجهة نظرهم، كما طلب إليهم وضع تصورات أخرى غير الواردة في القائمة، وتم استخراج المتوسط الحسابي لتصوراتهم، والجدول (6) يبين المتوسطات الحسابية للاستجابات.

يلاحظ من الجدول (6) أن أعلى درجات الأهمية في تصورات أفراد عينة الدراسة من أولياء أمور الطلبة في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كانت على النحو التالي: جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (9) وهي "إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات تعريفية عن طبيعة

جدول (6)

المتوسطات الحسابية لتصورات أولياء أمور الطلاب في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	متوسط أهمية العبـــارة لأولياء الأمور	الترتيب
1	ضرورة إشراف الأهل على شراء برامج الألعاب المناسبة لأعمار أطفالهم، والتي لا تحتوي على ما يخل بدينهم وصحتهم النفسية.	8.34	3
2	تفعيل دور المدرسة في توعية الأطفال بمخاطر الإدمان على تلك الألعاب، وكيفية ممارستها بصورة صحيحة.	6.57	6
3	تشغيل ساعات التليفزيون التي تغلق التلفاز الذي يلعب عليه الطفل أوتوماتيكيًا بعد فترة محددة من التشغيل.	5.62	8
4	ضرورة تقرب الآباء لأبنائهم وأن يصادقوهم، وعدم الانشغال عنهم.	6.05	7
5	تفعيل دور هيئات الرقابة الحكومية المختصة في مراقبة ما يطرح بالأسواق من هذه الألعاب بما يتفق مع ثقافتنا وأخلاقنا وديننا.	8.95	2
6	تحديد زمن معين يومي من قبل الأهل لممارسة الألعاب الإلكترونية بحيث لا يتجاوز (3) ساعات متواصلة في اليوم الواحد.	7.45	5
7	تشجيع الألعاب الرياضية والألعاب الشعبية في المدرسة والبيت والحي.	7.87	4
8	وضع جهاز البلايستيشن في مكان عام في المنزل حتى لا ينفرد الطفل بمشاهدته.	5.23	9
9	إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات تعريفية عن طبيعة الألعاب المعروضة والفئات العمرية المناسبة لها.	9.16	1
10	إرشاد الأطفال وتعليمهم العادات الصحية السليمة أثناء ممارسة اللعب (مثل وضعية الجلسة، المسافة الآمنة عن الجهاز،...)	4.57	10

الألعاب..." بمتوسط حسابي (9.16)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (5) "تفعيل هيئات الرقابة الحكومية والمختصة في مراقبة ما يطرح بالأسواق من هذه الألعاب بما يتفق مع ثقافتنا وأخلاقنا وديننا" بمتوسط حسابي (8.95)، وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة (1) "ضرورة إشراف الأهل على شراء برامج الألعاب المناسبة لأعمار أطفالهم، ..." بمتوسط حسابي (8.34).

من النتائج السابقة يتبين للباحث أن ثمة اتفاقاً بين تصورات وآراء المعلمين وأولياء أمور الطلبة في جانب ضرورة تفعيل الدور الرقابي الحكومي على الأقراص المشغلة للألعاب الإلكترونية، من خلال إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات تعريفية عن طبيعة الألعاب المعروضة، والفئات العمرية المناسبة لها، فضلاً عن الدور الرقابي للأسرة، ودور المدرسة التوعوي حرصاً على حماية أطفالنا من المخاطر على دينهم، وصحتهم، وأخلاقهم، فطفل اليوم هو مواطن المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kutner, Olso and Warner, 2008)، و(الهدلق، 2012) اللتين أظهرتا ضرورة تفعيل السياسات الحكومية في التعامل مع الألعاب الإلكترونية، وضرورة تنفيذ الأنظمة والتشريعات ذات الصلة بالألعاب الإلكترونية وتطويرها باستمرار كلما دعت الحاجة لذلك.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بمجموعة من التوصيات، أهمها:

- ضرورة تفعيل دور هيئات الرقابة الحكومية في مراقبة ما

يطرح بالأسواق من هذه الألعاب، وعدم السماح بدخول مواد، أو أشرطة قد تضر بعقيدة أطفالنا وثقافتهم وأخلاقهم.

- إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات إرشادية عن طبيعة الألعاب المعروضة، والفئات العمرية المناسبة لها، مع ضرورة تفعيل العقوبات الرادعة تجاه من يخالف.
- ضرورة تفعيل الدور التوعوي والإرشادي لمؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام في الحث على الأساليب القويمة في التعامل مع الألعاب الإلكترونية، تلك الأساليب التي تُرسِّخ القيم الأصيلة في عروق الأطفال منذ نعومة أظفارهم.

المراجع
References

أبو العينين، علاء. (2010). حياة أفضل بلا "بلايستيشن"، موقع رسالة الإسلام. تم استعراضه في 27 من ذي القعدة 1434هـ، نقلا عن الإنترنت، الرابط: http://woman.islammessage.com/article.aspx?id=3502

أبو جراح. (1425). طفلك والألعاب الإلكترونية – مزايا وأخطار. مجلة المتميزة، العدد الثالث والعشرون، ذو القعدة/1425، المؤسسة العالمية للإعمار والتنمية، الرياض.

الانباري، باسم. (2010). نصائح مهمة لمتابعي الألعاب الإلكترونية. تم استعراضه بتاريخ 1434/1/25هـ. على الرابط: http:// alexmedia. forumsmotions.com/t150-topic

بركات، وجدي، وعبدالمنعم توفيق. (2009). "الأطفال والعوالم الافتراضية – آمال وأخطار". مؤتمر الطفولة في عالم متغير 18-2009/5/19، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، مملكة البحرين.

حسني، إلهام. (2007). ألعاب الكومبيوتر الاهتزازية مصدر رئيسي لمرض ارتعاش الأذرع، جريدة الشرق الأوسط، (8559).

الرميان، هند. (2007). العلاقة بين السلوك العدواني وبين ممارسة لعبة البلاي ستيشن "Grand Theft Auto" دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مشروع تخرج لدرجة الماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الريماوي، محمد. (2010). برامج الأطفال في التلفاز وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لأطفال مرحلة المهد ومرحلة الطفولة المبكرة: الواقع والمأمول. كتاب الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، الأردن.

السعد، نورة. (2005). الخطر في العاب الفيديو للأطفال، جريدة الرياض، (13406).

الشحروري، مها حسني. (2008). الألعاب الالكترونية في عصر العولمة، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

جامعة الملك سعود. (2014). مشاريع التخرج للطلبة، تاريخ الرجوع 2014/3/1، الرابط: http://faculty.ksu.edu.sa/search/ Results. aspx

عبد الرحمن، زينب سالم. (2011). الانعكاسات التربوية لاستخدام الوسائط الإلكترونية على ثقافة الطفل المصري – دراسة ميدانية. بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

المحسن، حسن عبدالرحمن. (2003). أطفال الإنترنت. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد الثالث عشر، (54)، مصر.

منسي، حسن. (2012). الآثار السلبية للألعاب الالكترونية على الأطفال في المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (79)، الجزء الثاني، مصر.

المولى، مأرب، ولميعه العبيدي. (2012). اتجاهات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي نحو الألعاب الإلكترونية. مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات، 14 (2)، الأردن.

مي. (2010). سلبيات وايجابيات الألعاب الالكترونية. منتدى الإعلام المدرسي بالإسكندرية. تم استعراضه بتاريخ 1435/2/25هـ على الرابط: http://alexmedia.forumsmotions.com/t150-topic

النفيعي، منيف. (2009). سوق الألعاب الإلكترونية أرباح عالية. جريدة الاقتصادية، (5567)، السعودية.

الهدلق، عبدالله عبدالعزيز. (2012). إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، (2)، جامعة عين شمس، مصر.

اليعقوب، علي، ومنى ادبيس. (2009). دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة مستقبل التربية العربية، (16)، (58)، الكويت.

Anderson, C. A. and Murphy, C. R. (2003). Violent video games and aggressive behavior in young women. Aggressive Behavior, 423-429 .

Kutner, L., Olso, C. and Warner, D. (2008). Parents and sons perspectives on video game play. Journal of Adolescent Research, 23, 76-96.

Patel, Ismail Adam. (2014).The effect of television on children. Retrieved on 23/6/2014 from http:// www.islambasics.com

Pew Internet and American Life Project (PEW). (2006). Internet evolution, penetration and impact. Internet_Impact. pdf, Retrieved on 15.12.2014 from http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP.

Salen, K. and Zimmerman, E. (2004). Rules of play: game design fundamentals. Cambridge, MA: MIT Press.

Electronic Games and Their Educational Implications on the Pupils of Madinah Primary Schools as Perceived by Their Teachers and Parents

Majed Al-Zoyoodi

Associate Professor, Department of Education Fundamentals, Taibah University, Madinah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study was conducted to explore the use of electronic games and their educational implications on Madinah primary schools pupils as perceived by their teachers and parents. Having ensured its validity and reliability, a descriptive survey employing two questionnaires of 40 items each was applied on a sample of 336 teachers and 500 parents. As viewed by teachers, results of the study revealed the absence of tangible benefits of these games in terms of the children's cognitive, kinesthetic, English language and/or time management skills. Furthermore, teachers seem to associate the use of these games with various dangers to which children are exposed; e.g. all sorts of school violence as well as audio and visual health issues resulting from children's addiction to these games. Results also show that parents are confronted with grave difficulties with their children who appear to be obsessed by these games, since they stay awake until late at night. This seems to have created egoism amongst children, generated poor school performance and weakened family ties as well as communication channels. A number of parents were also concerned with the presence of pornographic and violent scenes in some of these games. To sum, teachers and parents appear to share the same concerns regarding the negative impacts of electronic games and the necessity to enforce the state's control on the e-games market by ensuring their age and content adequacy and the presence of clear indications and labels describing them. Parents and teachers also seem to agree upon the necessity to activate family and school supervision in raising children's awareness of the dangers of e-games and canalizing the use of these games to avoid addiction.

Keywords: Electronic games, Children, Negative implications, State, Family and school roles.

جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية

محمد أحمد خدام المشاقبة

أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي المساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2014/5/14 | عُدل بتاريخ: 2014/10/15 | قُبل بتاريخ: 2014/10/19

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى جودة الحياة، ومستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، وهدفت أيضا إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وهل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة. تكونت العينة من (284) طالبا من طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، تم استخدام مقياس جودة الحياة، ومقياس قلق المستقبل، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة الارتباط وتحليل الانحدار لاستخراج النتائج، أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب، ووجود مستوى بسيط من قلق المستقبل لديهم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، قلق المستقبل.

المقدمة

ظهر مصطلح جودة الحياة بعد الحرب العالمية الثانية، مع تزايد الوعي بضرورة تحقيق المساواة الاجتماعية، مما أدى بالباحثين إلى محاولة الكشف عن المؤثرات الصحية والاجتماعية والنفسية للحياة الجيدة، وكان أول ظهور لهذا المفهوم في أدبيات الدراسات الطبية والرعاية الصحية خلال حقبة الستينات من القرن العشرين، وذلك للتعبير عن خبرات الأفراد عن صحتهم الخاصة (الجمال وبخيت، 2008).

ويعد تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة، نظراً لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها بعضاً، كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح، ويرجع ذلك إلى حداثة هذا المفهوم، كما أن المتخصصين في المجالات العلمية عرّفوا هذا المفهوم من وجهة نظرهم المتخصصة، فهو يستخدم أحيانا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم في أحيان أخرى للتعبير عن إدراك الأفراد لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة.

ويعرف قلق المستقبل بأنه حالة من التحسس الذاتي، وحاجة يدركها الفرد، تشغل تفكيره، على شكل شعور بالضيق والتوتر والخوف الدائم، وعدم الارتياح تجاه الموضوعات التي يتوقع حدوثها، ويعرف بأنه خبرة انتقالية غير سارة، يتملك الفرد خلالها الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد من صعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، والشعور بالتوتر والضيق والانقباض عند الاستغراق في التفكير، وضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات، والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، والشعور بعدم الأمن والطمأنينة نحو المستقبل، والانزعاج وفقدان القدرة على التركيز (البلوي، 2011).

وهو خلل أو اضطراب نفسي ينشأ عن خبرات ماضية، غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات، من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه إلى تدمير الذات والعجز الواضح، وتعميم الفشل، وتوقع الكوارث، وتؤدي إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق من التفكير فيه، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية

المتوقعة، والأفكار الوسواسية، وقلق الموت واليأس (شقير، 2005).

ويظهر قلق المستقبل كسمة نفسية بارزة، من خلال تعرض الإنسان لمجموعة من المتغيرات، تعبر عن شعوره بعدم الوثوق بالمستقبل.

ونستطيع أن نقول إن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياتية وشعوره بمعنى الحياة، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى العيش بحياة متناغمة متوافقة مع جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع، وفي جودة الحياة يستطيع الفرد أن يحقق طموحاته واهتماماته، والتغلب على مشكلات الحياة وتحديد هدف ومعنى يسعى لتحقيقه (العبيدي، 2013). وإذا استطاع الفرد التغلب على الصعوبات والمشكلات الحالية فإنه لن يشعر بالضيق أو التوتر أو الخوف أو القلق، وبالتالي لن يخاف منها مستقبلا، وتقل المخاوف مما يحمله المستقبل، وتقل الضغوط والتوتر حول ما سيأتي به المستقبل، وهذا يعني أن قلق المستقبل سيكون بسيطا لدى الفرد الذي يتمتع بجودة الحياة، وعلى العكس من ذلك؛ فإذا كان مستوى جودة الحياة ضعيفا، سيزيد التوتر والضغط والخوف من الحاضر والمستقبل، وبالتالي سيكون قلق المستقبل لدى هذا الفرد مرتفعا.

مشكلة الدراسة

جودة الحياة تعني قدرة الفرد على تبني أسلوب حياة يستطيع من خلاله إشباع رغباته وحاجاته الأساسية، ووجود معنى لحياته التي يعيشها، ويدرك الفرد من خلال جودة الحياة مكانته في المحتوى الثقافي، والنظام القيمي الذي يعيش فيه، وعلاقته بالأهداف والتوقعات والمعايير والاهتمامات، وتتأثر جودة الحياة بشكل كبير بالصحة البدنية، والحالة النفسية، والحالة الاجتماعية، والعلاقة بالمستقبل، ويبحث الإنسان في سعيه لتحقيق العلاقة في أن يكون هناك معنى لوجوده، ومعنى لحياته التي يعيشها، ومن الأمور التي ترتبط ارتباطا وثيقا بجودة الحياة القلق، قلق المستقبل تحديدا، ويشير قلق المستقبل إلى شعور الفرد بعدم الارتياح نتيجة استغراقه في التفكير تجاه ما يتوقع حدوثه في المستقبل، والنظرة السلبية للحياة، وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية، والشعور بالتوتر والضيق والانزعاج، وكلما زاد هذا التخوف من المستقبل قلت قدرة الفرد على إشباع حاجاته، أما إذا لم تكن لديه مخاوف من المستقبل، فستكون حياته أكثر استقراراً، ويكون أكثر رضا عن نفسه. ويؤدي قلق المستقبل إلى العديد من التأثيرات السلبية على الفرد، ومنها التشاؤم وانعدام الثقة والانطواء وانخفاض مفهوم الذات، بالإضافة إلى الخوف من المشكلات الاجتماعية وعدم الاطمئنان على مستقبله. وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وهل يمكن أن تكون جودة الحياة منبئة لقلق المستقبل، وتبحث هذه الدراسة في طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، **وتحاول الدراسة الحالية التعرف على مستوى جودة الحياة، وقلق المستقبل، والتعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل وهل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة.**

أسئلة الدراسة

- ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية؟
- ما مستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين جود الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية؟
- هل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية؟

أهداف البحث

- التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية.
- التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية.
- التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية.
- التعرف على إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية.

أهمية الدراسة

لقد تزايد الاهتمام بمفهوم جودة الحياة في المجالات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والصحية، كما يهدف موضوع جودة الحياة إلى تحسين الحالة النفسية، والعاطفية، والاجتماعية، والصحية للفرد، وتهدف جودة الحياة إلى تحسين العلاقات الإيجابية، والتفكير الإيجابي، والرضا عن الذات، والرضا عن الأداء، كما أن موضوع جودة الحياة يرتبط ويتأثر بكثير من المتغيرات، ومن هذه المتغيرات، قلق المستقبل، ونظرة الفرد إلى المستقبل. ويمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية بالتالي:

- تنبع أهميتها من أهمية المتغيرات التي تتناولها، وهي: جودة الحياة، وقلق المستقبل.
- تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تبحث في موضوعين هامين من مواضيع علم النفس، وعلاقتهما ببعضهما.
- تنبع أهميتها من أهمية الشريحة التي تقوم بدراسة هذه المتغيرات لها، وهم طلبة الجامعة.
- تنبع أهميتها من إظهار العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل.
- تنبع أهميتها من إظهار إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة.

تعريف المصطلحات

جودة الحياة: هي وصول الفرد لدرجة النضج الشخصي والنفسي، اللذين يحققان له السعادة الذاتية، ومن ثم إيجاد معنى لحياته من خلال الأمل الذي يبعثه على كافة أشكال حياته بحيث يصبح راضيا عنها (خميس، 2010)، ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

قلق المستقبل: توقع الفشل في المستقبل وتوقع المتاعب، بمزيد من الخوف والقلق، وعدم الاستقرار، وتزايد دقات القلب، وتعرق الأيدي (الاقصري، 2002)، ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذه الدراسة.

كمنبئ: قدرة المتغير الأول (جودة الحياة) على توقع حدوث المتغير الثاني (قلق المستقبل)، ويعني أن وجود المتغير الأول دليل على حدوث المتغير الثاني.

جامعة الحدود الشمالية: جامعة رسمية حكومية تأسست عام (1428هـ)، تقع في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة على طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية.
- تتحدد الدراسة زمنياً في العام الدراسي 1435/1434هـ.

جودة الحياة

بدأ الاهتمام بمفهوم جودة الحياة في المجال الطبي، حيث لاحظ الأطباء العلاقة بين الحالة الصحية للفرد وجودة الحياة، من خلال معايير الجودة في الرعاية الصحية، وضرورة الاهتمام بقضايا الحياة لدى المرضى، حيث يدرك المرضى جودة الحياة بصورة تختلف عن الأسوياء، والعمل على تنمية شبكة العلاقات الاجتماعية لديهم من خلال تدخلات استراتيجية فعالة (المالكي، 2011).

وارتبط مصطلح جودة الحياة بمفهوم الرضا، ومفهوم جودة الحياة الروحية، وجودة الحياة الخلقية والاجتماعية، ومفهوم السلوك التكيفي، كما اشتمل المفهوم على الصحة، والذي يشمل مجمل الإسهامات العلمية والتعليمية والمهنية لعلم النفس، والتي تهدف إلى الإرتقاء بالصحة، والمحافظة عليها، والوقاية من المرض وعلاجه، وتحديد المشكلات المرتبطة بأسباب المشكلات الصحية، فضلا عن تحليل أنظمة الرعاية الصحية والعمل على تنفيذ سياسات صحية ملائمة (شقير وعماشة والقرشي، 2012).

ويشير (Puts et al., 2007) إلى أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات النوعية على جودة الحياة، وأظهرت الدراسات أن العلاقات الاجتماعية، والأدوار الاجتماعية، والأنشطة، والصحة، والنظرة النفسية، والرفاهية، والاستقلال المادي هي المجالات الهامة لجودة الحياة.

ويشير محمد (2011) إلى أن جودة الحياة تشير بوجه عام إلى الحياة النفسية، حتى على الرغم من تضمين الظروف البيئية في بعض التعريفات، وبالتالي فإن هذا المفهوم المركب يتم تقييمه من خلال التقدير الذاتي للرضا عن الحياة بوجه عام (السعادة أو الاستمتاع)، والتقدير الذاتي للرضا في مجالات أو جوانب معينة (العمل، الصحة، العلاقات مع الآخرين)، وبالتالي تتحدد جودة الحياة من خلال قوى داخلية وخارجية، فإحساس الشخص بالسعادة الشاملة يكون دائما معتمدا على الخصائص الموضوعية للموقف، وتتمثل العوامل الداخلية (الذاتية) المؤثرة في جودة الحياة في مستوى الطموح، والخبرة، والتوقعات الشخصية، والإدراك للظروف الحالية، ويذكر

(Mogotsi, Kaminer and Stein, 2000) أنه بالرغم من حداثة مفهوم جودة الحياة إلا انه يؤثر في العديد من الاضطرابات مثل القلق وغيره من الاضطرابات.

وهناك مجموعة من المبادئ تعتمد عليها جودة الحياة (السويركي، 2013):

- إن جودة الحياة مرتبطة بمجموعة من الاحتياجات الرئيسة للإنسان، وبمدى قدرته على تحقيق أهدافه في الحياة.
- إن معاني جودة الحياة تختلف باختلاف وجهات النظر الإنسانية، بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر، ومن عائلة إلى أخرى، ومن برنامج إلى آخر.
- إن مفهوم جودة الحياة له علاقة قوية ومباشرة في البيئة التي يعيش فيها الإنسان.
- إن مفهوم جودة الحياة يعكس التراث الثقافي للإنسان، وللأشخاص المحيطين به.
- إن هذه المبادئ مشتركة بين الشخص الطبيعي والشخص المعاق.

وهناك أربعة عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة:

- حاجات الفرد (الحب، التقبل، الصداقة، الصحة، الأمن)
- التوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.
- المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا.
- النسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات (المالكي، 2011).

أبعاد جودة الحياة

1. جودة الحياة الموضوعية: وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانات مادية، إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد.
2. جودة الحياة الذاتية: وتعني كيف يشعر كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها، أو مدى الرضا والقناعة بالحياة والسعادة بها.
3. جودة الحياة الوجودية: تعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد، والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة، ويصل إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية، والنفسية، كما يعيش في توافق مع الأفكار، والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع (عبد المعطي، 2005).

ووضع شالوك (Schalock, 2004) ثمانية أبعاد لجودة الحياة، هي:

1. جودة المعيشة الانفعالية: وتشمل الشعور بالأمن، والجوانب الروحية، والسعادة، ومفهوم الذات، والرضا أو القناعة.
2. العلاقات بين الأشخاص: وتشمل الصداقة الحميمة، والجوانب الوجدانية، والعلاقات الأسرية، والتفاعل، والمساندة الاجتماعية.
3. جودة المعيشة المادية: وتشمل الوضع المادي، وعوامل الأمن الاجتماعي، وظروف العمل، والممتلكات، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية.
4. الارتقاء الشخصي: ويشمل مستوى التعليم، والمهارات الشخصية، ومستوى الانجاز.
5. جودة المعيشة الجسمية: وتشمل الحالة الصحية، والتغذية، والنشاط الحركي، والرعاية الصحية، والتأمين الصحي، ووقت الفراغ، ونشاطات الحياة اليومية.
6. محددات الذات: وتشمل الاستقلالية، والقدرة على الاختيار الشخصي، وتوجيه الذات، والأهداف والقيم.
7. التفاعل الاجتماعي: ويشمل القبول الاجتماعي، والمكانة الاجتماعية، وخصائص بيئة العمل، والتكامل والمشاركة الاجتماعية، والنشاط التطوعي.
8. الحقوق: وتشمل الخصوصية، والحق في الانتخاب والتصويت، وأداء الواجبات، والحق في الملكية.

قلق المستقبل

يعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية، وجزءاً طبيعياً من جميع آليات السلوك الإنساني، ويعد من أهم الاضطرابات المؤثرة في صحة الفرد ومستقبله، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة. ولأن المستقبل هو مكون مهم في حياة الإنسان، فإن القدرة على بناء أهداف بعيدة المدى، والعمل على تحقيقها، هي صفة مهمة للبشر، وينظر الإنسان إلى ما يحمله المستقبل له، وما هو القادم. وقلق المستقبل هو أحد أنواع القلق المؤثرة في حياة الفرد، والتي تمثل الخوف من المجهول (الفقي، 2013)، والفرد الذي يعاني من قلق المستقبل لديه عدم القدرة على التركيز، وهو سريع الانفعال، ويشعر بالإنهاك والتعب وألم في العضلات، والشعور بالأرق وصعوبة في التنفس والغثيان، ويؤثر ذلك سلبا في مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي، وفي نوعية حياته وجودتها.

وينتج عن التفكير المستمر والدائم في المستقبل العديد من المشكلات الصحية والنفسية والجسمية للفرد، وقد يكون هذا التفكير ناتجا عن التغيرات التي يمر بها المجتمع، وذلك في ظل التغيرات الاقتصادية والثقافية التي تنادي إلى التكيف مع البيئة، وتؤثر في أفراد المجتمع، حيث يواجه الفرد العديد من المشكلات والضغوط النفسية التي تؤدي إلى القلق (الوليدي، 2013). والإنسان بطبيعته عندما ينظر ويتأمل المستقبل، فانه يخاف من الكثير من الأشياء التي يتوقع مواجهتها مستقبلاً.

خصائص المعاناة من قلق المستقبل

يتسم الأفراد الذين لديهم قلق المستقبل بمجموعة من الخصائص

- التشاؤم: وذلك لأن الفرد الذي يخاف من المستقبل، لا يتوقع إلا السوء، ويتهيأ له انه سيتعرض للخطر.
- استخدام آليات دفاعية ذاتية، مثل: الإزاحة والكبت، من أجل التقليل من تأثير الحالات السلبية.
- اتخاذ إجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع الراهن، بدلا من المخاطرة من أجل زيادة الفرص في المستقبل.
- عدم الثقة بالآخرين، مما يؤدي إلى التصادم معهم.
- التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر، والهروب نحو الماضي.
- الانطواء، وظهور علامات الحزن والشك والتردد.
- الحفاظ على الظروف الروتينية، والظروف المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة (البلوي، 2011).

أسباب قلق المستقبل

قلق المستقبل هو القلق الناتج من التوقعات المستقبلية لدى الأفراد، والتفكير فيها، والشعور بالضيق والارتباك، وتوقع الأحداث غير السارة في الحياة، ويمكن الإشارة إلى بعض الأسباب التي تؤدي إلى قلق المستقبل: ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات، الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، عدم قدرة الفرد على فصل حياته عن التوقعات المبنية على الواقع، نقص القدرة على التكهن بالمستقبل، وعدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار عن المستقبل، الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع، عدم قدرة الفرد على التكيف مع المشكلات التي يعاني منها، الشعور بعدم الأمان، والشعور بالتمزق، شكوكه في كل من الوالدين والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشكلاته، الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد، التنبؤ السلبي للأحدث المتوقعة، الشعور بالضيق والتوتر والانقباض عند الاستغراق في التفكير في المستقبل، ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات (القاضي، 2009).

أعراض قلق المستقبل

الأعراض الفسيولوجية: وهي عبارة عن برودة الأطراف، تصبب العرق، اضطرابات معدية، سرعة دقات القلب، صداع، فقدان الشهية، غثيان، اضطرابات في التنفس، توسع حدقة العين.

الأعراض النفسية: الخوف الشديد، عدم القدرة على الانتباه والتركيز، توقع المصائب، الإحساس الدائم بالهزيمة، الاكتئاب، عدم الثقة بالنفس، الشعور بالعجز، فقدان الطمأنينة والأمن والاستقرار، الانسحاب من المواجهة، الخوف من الإصابة بالأمراض (الفقي، 2013).

ويظهر أن هناك علاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، فكلما كان الإنسان قادراً على إشباع حاجاته الأساسية، والنفسية، والعاطفية، والاجتماعية، والصحية، انخفض الخوف والقلق من المستقبل، وقلت مخاوفه المشوشة والسلبية تجاه المستقبل.

وهناك القليل من الدراسات التي بحثت في موضوع جودة الحياة وقلق المستقبل معا، أما معظم الدراسات فبحثت في جودة الحياة مع متغيرات أخرى، وهناك دراسات بحثت في قلق المستقبل مع متغيرات أخرى، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة، ذات العلاقة بالدراسة الحالية:

ففي دراسة أجراها (Kapka et al., 2013) بعنوان: العلاقة بين التفاؤل والقلق وجودة الحياة المرتبطة بالصحة، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل والقلق وجودة الحياة الصحية، تكونت العينة من (1529) فرداً، استخدم مقياس التفاؤل والقلق والتقارير السريرية عن أفراد العينة، أظهرت النتائج أن هنالك علاقة ارتباطية بين القلق وجودة الحياة الصحية.

وفي دراسة بدوي (2013) بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طالبات الدراسات المسائية في الجامعة، هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية لدى طالبات الدراسات المسائية في كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك خالد،

تكونت العينة من (200) طالبة من كليتي الآداب والتربية بجامعة الملك خالد، استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل، ومقياس الضغوط النفسية، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين قلق المستقبل والضغوط النفسية.

وأجرى علي (2013) دراسة بعنوان: قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بالذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل الزواجي والذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة، تكونت العينة من (180) طالبا بجامعة المنيا، واستخدم في الدراسة مقياس قلق المستقبل الزواجي، ومقياس الذكاء الوجداني، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل الزواجي والذكاء الوجداني.

وأجرت النجار (2013) دراسة بعنوان: تخفيف قلق المستقبل وتحسين معايير جودة الحياة المدركة لدى عينة من أمهات المعاقين، هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل ومعايير جودة الحياة المدركة، لدى أمهات الأطفال المعاقين، وكذلك تخفيف حدة قلق المستقبل، وتطوير إدراك الأمهات لمعايير جودة الحياة، تكونت العينة من (16) أمًا لأطفال معاقين، وقسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (8) أمهات، ومجموعة ضابطة (8) أمهات، تم استخدام مقياس قلق المستقبل، ومقياس جودة الحياة، وبرنامج علاجي يهدف إلى تحسين جودة الحياة، وتخفيف قلق المستقبل. دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى أمهات المعاقين، وأكدت الدراسة فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تخفيف حدة قلق المستقبل، وكذلك تحسين إدراك الأمهات لمعايير جودة الحياة.

وفي الدراسة التي أجراها (Van, Bogels and Dirksen, 2012) بعنوان: القلق وجودة الحياة: مقارنة بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التوحد والأطفال الذين لا يعانون من التوحد، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات القلق وجودة الحياة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التوحد، والأطفال الذين لا يعانون من هذه الاضطرابات، تكونت العينة من (237) أسرة من اسر هؤلاء الأطفال، (115) من الذين يعانون من اضطرابات التوحد (90) ولداً و(25) فتاة، و(122) من الذين لا يعانون من اضطرابات التوحد (60) ولداً و(62) فتاة، أظهرت النتائج ارتفاع مستوى القلق، وانخفاض مستوى جودة الحياة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التوحد.

وقام أبو الهدى (2012) بإجراء دراسة بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المصريين المقيمين في الخارج وأقرانهم البحرينيين، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة لدى مجموعتين من الطلاب: الطلاب المصريين المقيمين في البحرين، والطلاب البحرينيين بالمرحلة الثانوية، تكونت العينة من (258) طالبا، بينهم (165) طالبا بحرينياً، و(93) طالبا مصرياً، واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل، ومقياس معنى الحياة، أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل ومعنى الحياة لدى كل من المجموعتين، ووجود فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل بين الطلاب المصريين والبحرينيين لصالح الطلاب المصريين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في معنى الحياة بين الطلاب المصريين والطلاب البحرينيين لصالح الطلاب البحرينيين.

وأجرى الدليمي وحسن (2012) دراسة بعنوان: تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل، هدفت الدراسة إلى التعرف على قيم تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات جامعة بابل، والتعرف على الفروق في تقدير الذات وجودة الحياة التي تعزى لمستوى السنة الدراسية، والتعرف على علاقة الارتباط بين تقدير الذات وجودة الحياة. تكونت العينة من (82) طالبة، واستخدم مقياس تقدير الذات ومقياس جودة الحياة، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية معنوية بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات السنتين الثالثة والرابعة في جامعة بابل، وتفوق طالبات السنة الرابعة في متغيري تقدير الذات وجودة الحياة.

وفي دراسة شقير وعماشة والقرشي (2012) التي كانت بعنوان: جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة ومعاييرها الثلاثة وقلق المستقبل، وهل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة، تكونت العينة من (300) طالبة من طالبات التربية الخاصة بجامعة الطائف، (150) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة، و(150) طالبة من طالبات برنامج الدبلوم التربوي العام، وطبق في هذه الدراسة مقياس جودة الحياة، ومقياس قلق المستقبل. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين جودة

الحياة وبين معاييرها الثلاثة، وعلاقة ارتباطية دالة وسالبة بين جودة الحياة ومعاييرها الثلاثة وقلق المستقبل، ولا يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

وقامت نعيسة (2012) بإجراء دراسة بعنوان: جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغيرات البلد (المحافظة): دمشق واللاذقية، والنوع: ذكر وأنثى، والتخصص: علوم نظرية وعلوم تطبيقية، تكونت العينة من (360) طالبا وطالبة، (180) طالبا من جامعة دمشق، و(180) طالبا من جامعة تشرين، استخدم في هذه الدراسة مقياس جودة الحياة. أظهرت النتائج وجود مستوى متدن من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين، ولم تظهر الدراسة فروقا في جودة الحياة تعزى لمتغيرات الدراسة.

وفي الدراسة التي أجرتها النوري (2012) بعنوان: الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بقلق المستقبل، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإرهاب النفسي وقلق المستقبل، والتعرف على الفروق في كل من قلق المستقبل والإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة، في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وقياس قلق المستقبل والإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (200) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية للدراسات الصباحية، للعام الدراسي 2011/2012، واستخدم مقياس قلق المستقبل، ومقياس الإرهاب النفسي. أظهرت النتائج أن الطلبة يتصفون بقلق المستقبل، ووجود فروق في قلق المستقبل تعزى للتخصص ولصالح التخصص العلمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين قلق المستقبل والإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة.

وكانت دراسة بكر (2011) بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين: دراسة ميدانية لطلبة جامعة صلاح الدين، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة، والانتماء والقبول الاجتماعيين لدى طلبة جامعة صلاح الدين، والتعرف على الفروق في مستوى جودة الحياة، والانتماء والقبول الاجتماعيين لدى طلبة جامعة صلاح الدين، التي تعزى لمتغيرات الجنس، والفرع العلمي، والمرحلة الدراسية، ومستوى المعيشة، ومصدر الدخل، ومكان الإقامة، وهل يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال الانتماء والقبول الاجتماعيين، تكونت العينة من (430) طالبا وطالبة من الجامعة في الكليات العلمية والإنسانية، استخدم مقياس جودة الحياة، ومقياس الانتماء الاجتماعي، ومقياس القبول الاجتماعي، أظهرت النتائج ارتفاع مستوى جودة الحياة، والانتماء والقبول الاجتماعيين، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الانتماء الاجتماعي، والقبول الاجتماعي.

وفي دراسة عبد الهادي وحسين (2011) بعنوان: دراسة معنى الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي العام، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين معنى الحياة وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي العام، تكونت العينة من (610) طلاب من طلاب التعليم الثانوي العام، استخدم الباحث مقياس معنى الحياة ومقياس قلق المستقبل، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين معنى الحياة وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

وأجرت المالكي (2011) دراسة بعنوان: الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية/ جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات، هدفت إلى استكشاف طبيعة وأبعاد العلاقة بين الاكتئاب والمعنى الشخصي من جهة، وجودة الحياة النفسية من جهة أخرى، لدى طالبات كلية التربية في جامعة أم القرى في ضوء متغيرات (المستوى الأكاديمي، العمر، الحالة الاجتماعية) تكونت العينة من (180) طالبة من كلية التربية من المستوى الأول والمستوى الثامن، وطبق اختبار بيك للاكتئاب، واستبانة المعنى الشخصي للحياة، واستبانة جودة الحياة النفسية، أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي دال بين كل من المعنى الشخصي للحياة وجودة الحياة، وارتباط سلبي بين جودة الحياة والاكتئاب.

وفي الدراسة التي أجرتها خميس (2010) بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال، تكونت العينة من (292) من معلمات رياض الأطفال، وتم استخدام مقياس جودة الحياة، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس قلق المستقبل، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين جودة الحياة والرضا الوظيفي، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين جودة الحياة وقلق المستقبل، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي وقلق المستقبل.

وقام سليمان (2010) بإجراء دراسة بعنوان: قياس جودة

الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص (إنساني، علمي) والتقدير الدراسي للطالب (جيد جدا فأكثر، جيد، مقبول). تكونت العينة من (649) طالبا من طلاب جامعة تبوك، استخدم مقياس جودة الحياة في هذه الدراسة والذي يتكون من خمسة أبعاد: جودة الحياة التعليمية، جودة إدارة الوقت، جودة الصحة العامة، جودة الحياة النفسية، وجودة الحياة الأسرية، أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة الحياة التعليمية، وجودة إدارة الوقت، ومستوى جودة الحياة متوسط في بعد جودة الصحة العامة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك تعزى للتخصص، ولصالح التخصص العلمي، باستثناء بعد جودة الصحة العامة، حيث كانت الفروق لصالح التخصص الأدبي.

وقام عبد الحليم (2010) بإجراء دراسة بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة، والتعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية، والتعرف على العلاقة بين معنى الحياة والضغوط النفسية، تكونت العينة من (150) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة عين شمس، استخدم في الدراسة مقياس قلق المستقبل، ومقياس معنى الحياة، ومقياس الضغوط النفسية، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة، وعدم وجود علاقة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين معنى الحياة والضغوط النفسية.

وفي دراسة (Axelsson et al., 2007) بعنوان: جودة الحياة لدى الشباب العاطلين عن العمل، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الشباب العاطلين عن العمل والشباب العاملين في جودة الحياة، تكونت العينة من (792) فرداً، (264) من الشباب العاطلين عن العمل، و(528) من الشباب العاملين، استخدم الباحثون مقياس جودة الحياة، أظهرت النتائج أن الشباب العاطلين عن العمل اظهروا مستويات منخفضة من جودة الحياة مقارنة مع الشباب العاملين.

تعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة موضوع جودة الحياة مع العديد من المتغيرات، كما تناولت هذه الدراسات موضوع قلق المستقبل مع العديد من المتغيرات الأخرى، وهناك دراسات تناولت موضوع جودة الحياة مع قلق المستقبل عند فئات من غير طلبة الجامعات، وهناك القليل من الدراسات التي تناولت موضوع جودة الحياة مع قلق المستقبل لدى طلاب الجامعات ومنها دراسة شقير وعماشة والقرشي (2012)، ولقلة الدراسات التي بحثت في متغيري جودة الحياة وقلق المستقبل معا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وكذلك قدرة جودة الحياة على التنبؤ بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية، وهذا من الأسباب التي دعت إلى القيام بهذه الدراسة على طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية.

عينة الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية والآداب في عرعر في جامعة الحدود الشمالية والبالغ عددهم (950) طالبا، وتكونت عينة الدراسة من (284) طالبا من طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية بما يقارب (30%) من العدد الكلي للطلاب، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم. وكلية التربية والآداب هي إحدى كليات جامعة الحدود الشمالية.

أدوات الدراسة

1. مقياس جودة الحياة

تم بناء وتصميم المقياس من قبل الباحث، وذلك بالرجوع إلى المقاييس المصممة في جودة الحياة مثل مقياس أبو حلاوة (2010)، ومقياس منسي وكاظم (2006)، ومقياس العادلي (2006). يتكون المقياس من (21) فقرة وفق تدرج خماسي، لا يحدث أبدا، قليل جدا، يحدث بشكل متوسط، كثيرا، كثيرا جدا، وتأخذ الدرجات (5-4-3-2-1)، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد جودة الحياة الاجتماعية، ويتكون من (8) فقرات، وبعد جودة الصحة النفسية، ويتكون من (8) فقرات، وبعد جودة العواطف، ويتكون من (5) فقرات.

تصحيح المقياس

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (21-105) وكلما ارتفعت الدرجة ارتفع مستوى جودة الحياة لدى الفرد، وبالرجوع إلى المقاييس المصممة لقياس جودة الحياة من أجل تحديد مستوياتها، فتكون مستويات جودة الحياة كالتالي: (21-42 منخفض) ومن (43-63 متوسط) ومن (64-84 مرتفع) ومن (85-105 مرتفع جداً – شديد).

وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وحذف الفقرات التي اتفقوا على حذفها، وإضافة الفقرات التي اقترحوها، كما قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) من خلال حساب الفرق بين متوسطي درجات الأفراد في المستويين الميزانين القوي والضعيف لمقياس جودة الحياة على عينة مكونة من (60) فردا، ويبين الجدول (1) حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة.

جدول (1)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة

المقياس	منخفضو الدرجات ن=30		مرتفعو الدرجات ن=30		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
جودة الحياة	51.933	5.539	101.13	2.680	51.350	58	*.001

وتم استخراج معاملات الثبات من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (30) طالبا من خارج عينة الدراسة، ويبين الجدول رقم (2) معاملات الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ في الدراسة الحالية.

جدول (2)

معاملات ثبات مقياس جودة الحياة في الدراسة الحالية

المقياس	ألفا كرونباخ
جودة الحياة الاجتماعية	0.82
جودة الصحة النفسية	0.87
جودة العواطف	0.74
جودة الحياة الكلي	0.91

2. مقياس قلق المستقبل

تم استخدام مقياس شقير (2005) ويهدف إلى معرفة رأي الفرد الشخصي بوضوح في المستقبل، وذلك على مقياس متدرج من معترض بشدة (لا)، معترض أحيانا (قليلا)، بدرجة متوسطة، عادة (كثيرا)، دائما (تماما)، وتأخذ هذه التقديرات الدرجات (4– 3– 2– 1– صفر)، وتعكس هذه الدرجات في حال الفقرات السلبية، ويتكون المقياس من (28) مفردة موزعة على خمسة محاور هي:

- القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية ويتكون من (5) فقرات.
- قلق الصحة وقلق الموت، ويتكون من (5) فقرات.
- القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)، ويتكون من (7) فقرات.
- اليأس من المستقبل، ويتكون من (6) فقرات.
- الخوف والقلق من الفشل في المستقبل، ويتكون من (5) فقرات.

وتم استخراج دلالات الصدق لهذا المقياس من خلال الصدق الظاهري، وذلك بعرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي، وكذلك صدق المفردات (التكوين) وكانت معاملات الارتباط دالة، وقامت الباحثة معدة المقياس بحساب الثبات بعدة طرق، منها: طريقة إعادة الاختبار، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0,81)، وطريقة كرونباخ الفا حيث بلغ معامل الثبات (0,92). وهذا المقياس استخدم في دراسات عديدة في البيئة السعودية.

تصحيح المقياس

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر– 112 درجة)، ويتم تحديد المستويات طبقا لما يلي: (صفر– 21

قلق مستقبل منخفض) ومن (44-22 قلق مستقبل بسيط) ومن (67-45 قلق مستقبل متوسط) ومن (90-68 قلق مستقبل مرتفع) ومن (112-91 قلق مستقبل شديد).

وللتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية، للتأكد من صلاحية استخدامه مع هذه العينة، كما قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) من خلال حساب الفرق بين متوسطي درجات الأفراد في المستويين الميزانين القوي والضعيف لمقياس قلق المستقبل على عينة مكونة من (60) فردا، ويبين الجدول (3) حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس قلق المستقبل.

جدول (3)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس قلق المستقبل

المقياس	منخفضو الدرجات ن=30		مرتفعو الدرجات ن=30		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
قلق المستقبل	17.400	2.672	65.733	6.085	35.654	58	*.001

وتم استخراج معاملات الثبات من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (30) طالبا من خارج عينة الدراسة، حيث كان معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ في الدراسة الحالية(0,91).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص على (ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية؟).

للإجابة عن هذا السؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة. ويبين الجدول رقم (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء الأفراد على مقياس جودة الحياة.

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء الأفراد على مقياس جودة الحياة

المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى جودة الحياة
جودة العلاقات الاجتماعية	284	30,2	6,130	مرتفع
جودة الصحة النفسية	284	30,3	6,207	مرتفع
جودة العواطف	284	18,3	4,189	مرتفع
جودة الحياة الكلي	284	78,9	14,48	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا لدى أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي والأبعاد الفرعية، وتدل هذه النتيجة على أن مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية مرتفع، وربما يعود ذلك إلى أن جميع هؤلاء من طلاب الجامعة، وفي السنوات ما بعد الأولى، ويدل ذلك على أنهم شكلوا معنى لحياتهم خلال دراستهم الجامعية أو ربما قبلها، ولكن من الطبيعي أن تكون لدى طلاب الجامعة مستويات مقبولة من جودة الحياة، وربما يعود ذلك للخدمات الطلابية، والأنشطة الرياضية والاجتماعية، التي تقدمها الجامعة للطلاب، وتدل هذه النتيجة أيضا على وجود علاقات اجتماعية جيدة لدى هؤلاء الطلاب، في الجامعة أو خارجها، ورضاهم عن هذه العلاقات، كما دلت النتائج على جودة الصحة النفسية للطلاب، وبذلك فهم يشعرون بالرضا

عن الذات وعن أدائهم بشكل عام، وربما ارتفع مستوى الصحة النفسية لأنهم يدرسون المواد التربوية والنفسية في كلية التربية والآداب، وبالنسبة للعواطف والانفعالات فكانت مرتفعة عند أفراد العينة، ويعني ذلك أنهم يستطيعون التعامل وفق عواطفهم مع الآخرين، وربما كان للوضع الاجتماعي الذي يعيش فيه أبناء المنطقة بشكل عام، وبالتالي طلاب الجامعة دور في تحسين جودة الحياة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدليمي وحسن (2012)، ودراسة بكر (2011)، ودراسة سليمان (2010) وتعارضت مع نتائج دراسة نعيسة (2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي ينص على (ما مستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية؟).

للإجابة عن هذا السؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل، ويبين الجدول رقم (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء الأفراد على مقياس قلق المستقبل.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء الأفراد على مقياس قلق المستقبل

المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى قلق المستقبل
القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	284	10,7183	4,2715	متوسط
قلق الصحة وقلق الموت	284	8,3521	3,9504	بسيط
القلق الذهني	284	10,5070	4,3397	بسيط
اليأس من المستقبل	284	6,5775	4,1485	بسيط
الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	284	4,5915	3,4909	منخفض
قلق المستقبل الكلي	284	40,7465	14,7647	بسيط

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية كان بسيطا، في المقياس الكلي وأبعاد: قلق الصحة وقلق الموت، والقلق الذهني، واليأس من المستقبل، ودلت النتائج على أن القلق كان بدرجة متوسطة في بعد القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية، ودلت النتائج على أن القلق كان منخفضاً في بعد الخوف والقلق من الفشل في المستقبل، وقلق المستقبل هو توقع الفشل في المستقبل، وتوقع المتاعب، وعدم الشعور بالاستقرار، وانشغال تفكير الفرد، والشعور بالضيق والخوف الدائم، ولكن النتائج دلت على أن قلق المستقبل كان لدى العينة بسيطا، أي أن طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية لا يعانون من قلق المستقبل إلا بدرجة بسيطة، أي أنهم لا يشعرون بالخوف من الفشل في المستقبل، وعدم شعورهم بالضيق والتوتر، وعدم شعورهم بالخوف الدائم من المستقبل إلا بدرجة بسيطة، وربما تكون الدراسة في الجامعة قد أكسبتهم بعض المهارات للتعامل مع الضغوط والتوتر والضيق، ويزيد ذلك من شعورهم بالأمن والطمأنينة نحو المستقبل، أو لربما لأنهم يتمتعون بمستوى مرتفع من جودة الحياة، وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة النوري (2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي ينص على (هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية؟).

للإجابة عن هذا السؤل تم استخدام معامل الارتباط للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، ويبين الجدول رقم (6) معامل الارتباط بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

جدول (6)

معامل الارتباط بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة

جودة الحياة	قلق المستقبل	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
جودة العلاقات الاجتماعية	القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	0,079	0,184
	قلق الصحة وقلق الموت	0,079	0,186
	القلق الذهني	0,132	0,026
	اليأس من المستقبل	0,425	0,001*
	الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	0,337	0,001*
	قلق المستقبل الكلي	0,282	0,001*
جودة الصحة النفسية	القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	0,020	0,741
	قلق الصحة وقلق الموت	0,182	0,002*
	القلق الذهني	0,053	0,371
	اليأس من المستقبل	0,271	0,001*
	الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	0,199	0,001*
	قلق المستقبل الكلي	0,085	0,155
جودة العواطف	القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	0,053	0,371
	قلق الصحة وقلق الموت	0,192	0,001*
	القلق الذهني	0,091	0,745
	اليأس من المستقبل	0,134	0,024*
	الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	0,129	0,030*
	قلق المستقبل الكلي	0,004	0,940
جودة الحياة الكلي	القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	0,010	0,872
	قلق الصحة وقلق الموت	0,100	0,092
	القلق الذهني	0,073	0,220
	اليأس من المستقبل	0,335	0,001*
	الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	0,265	0,001*
	قلق المستقبل الكلي	0,154	0,009*

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)

يلاحظ من الجدول رقم (6) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، وكلما ارتفع مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، انخفض لديهم قلق المستقبل، وهذا ما تؤكده نتائج السؤالين الأول والثاني، ومن الطبيعي أن الشخص الذي يستطيع إشباع حاجاته الأساسية، والنفسية، والعاطفية، والاجتماعية، والصحية، ويشعر بالرضا عن نفسه، ويتمتع بالعلاقات الاجتماعية الايجابية وبالصحة النفسية، وجودة العواطف، سينخفض قلق المستقبل والخوف والتردد لديه، والخوف من الأحداث المستقبلية، والخوف من الفشل، حيث سيكون أكثر ثقة بنفسه، وأكثر وعيا بعواطفه، وأقدر على التعامل مع الضغوط والأزمات والتوتر، كما أن الشخص الذي ليس لديه مخاوف من المستقبل، ستكون جودة الحياة مرتفعة لديه، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Kapka et al., 2013)، ودراسة النجار

(2013)، ودراسة شقير وعماشة والقرشي (2012)، ودراسة خميس (2010)، ودراسة أبو الهدى (2012)، دراسة عبد الهادي وحسين (2011)، وتتعارض مع نتيجة دراسة عبد الحليم (2010).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: والذي ينص على: (هل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية؟)

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل الانحدار، ولإجراء تحليل الانحدار تم التأكد من صلاحية النموذج المستخدم في تحليل الانحدار، ويبين الجدول رقم (7) نتائج تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية نموذج الانحدار.

جدول (7)

نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis of Variance) للتأكد من صلاحية نموذج الانحدار

المتغير التابع	المتغير المستقل	مصدر التباين	معامل التحديد R2	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	جودة الحياة	الانحدار	0,024	1	1462,442	1462,442	6,873	0,009*
		الخطأ		282	60007,304	212,792		
		المجموع		283	61469,746			

* ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$).

يبين الجدول رقم (7) ثبات صلاحية النموذج المستخدم في تحليل الانحدار نظراً لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,001$) في تأثير جودة الحياة، والبالغ (6,873) كما أن جودة الحياة تفسر بنسب متفاوتة (2,4%) من التباين في قلق المستقبل، وذلك يرجع لتأثير جودة الحياة، وبناء على ذلك تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر جودة الحياة في قلق المستقبل، والجدول رقم (8) يبين قيم تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر جودة الحياة على قلق المستقبل.

جدول (8)

قيم تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر جودة الحياة على قلق المستقبل

مصدر الانحدار	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	53,159	4,813		11,045	0,01
جودة الحياة	-0,157	0,06	-0,154	-2,622	0,01

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن ثابت معادلة الانحدار أو ثابت التنبؤ لجودة الحياة، ومعامل الانحدار الجزئي غير المعياري ذات قيم دالة عند مستوى (0,01)، ومن متابعة قيم معاملات الانحدار المعياري (Beta) لتفاعل جودة الحياة، نجد أن قيمة Beta (-0,154)، ويُلاحظ أن كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيم تفاعل جودة الحياة يؤدي إلى تغير في قيمة قلق المستقبل.

أي أن كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيمة جودة الحياة يؤدي إلى تغير قيمته (-0,154) في قيمة تكوين قلق المستقبل. وبدلالة قيم اختبار (ت) يتضح أن جودة الحياة ذات أثر في قلق المستقبل، حيث إن ارتفاع قيم (ت) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,001$)، تظهر أن جودة الحياة كان لها الأثر في قلق المستقبل، وبالنظر لقيمته السالبة، فهذا يعني أن تحسين جودة الحياة له التأثير في انخفاض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، ويمكننا صياغة معادلة الانحدار التي تساعدنا في التنبؤ في انخفاض قلق المستقبل، وذلك بمعرفة درجته في جودة الحياة في الصورة التالية: قلق المستقبل = 53,159−0,157 (جودة الحياة)، ويمكن تفسير النتائج أن هناك علاقة طردية عكسية مرتفعة

نسبياً بين جودة الحياة وانخفاض قلق المستقبل، أي أنه كلما زاد مستوى جودة الحياة، قلت درجة قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شقير وعماشة والقرشي (2012).

التوصيات

- إجراء البرامج والدورات وورش العمل التي تستهدف تطوير جودة الحياة لدى طلاب الجامعات.
- إجراء البرامج والدورات وورش العمل التي تعمل على تطوير جودة الحياة لدى طلاب التعليم العام وقبل التحاقهم بالجامعة.
- إجراء المزيد من الأبحاث في جودة الحياة ومتغيرات أخرى.
- تطوير برامج ودورات وورش عمل لتخفيف قلق المستقبل لدى طلاب الجامعات وطلاب التعليم العام.
- توعية المجتمع المحلي من خلال الدورات والنشرات والندوات بأهمية تحسين جودة الحياة.
- إجراء المزيد من الأبحاث في مجال قلق المستقبل ومتغيرات أخرى.

المراجع
References

أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). الذكاء الانفعالي والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية. المكتبة الالكترونية، جامعة الإسكندرية.

أبو الهدى، إبراهيم محمود. (2012). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المصريين المقيمين في الخارج وأقرانهم البحرينيين. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، (33)، 141-180.

الاقصري، يوسف. (2002). كيف نتخلص من الخوف والقلق من المستقبل. القاهرة، دار اللطائف.

بدوي، ولاء محمد. (2013). قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طالبات الدراسات المسائية في الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 42 (2)، 109-133.

بكر، جوان إسماعيل. (2011). جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين: دراسة ميدانية لطلبة جامعة صلاح الدين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة صلاح الدين، اربيل، العراق.

البلوي، جاسر مرزوق. (2011). قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الجمال، حنان محمد ونوال شرقاوي. (2008). قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية – جامعة المنوفية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، (1)، 284-328.

خميس، إيمان احمد. (2010). جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال. المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم وتأهيله، جامعة جرش الخاصة، ص 154-186.

الدليمي، ناهدة عبد زيد، وإيمان مخيل. (2012). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، مجلد 20، (4)، 1126-1142.

سليمان، شاهر خالد. (2010). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربي، السعودية، (117)، 117-155.

السويركي، رمزي شحدة سعيد. (2013). الأمن النفسي وعلاقته بالاستقلال/ الاعتمادية وجودة الحياة لدى المعاقين بصريا بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

شقير، زينب محمود. (2005). مقياس قلق المستقبل. القاهرة، مكتبة النهضة.

شقير، زينب محمود، وسناء حسن عماشة، وخديجة ضيف الله القرشي. (2012). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 32 (2)، 92-132.

العادلي، كاظم كريدي. (2006). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ص 37-47.

عبد الحليم، اشرف محمد. (2010). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب، المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص 335-368.

عبد المعطي، مصطفى حسن. (2005). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. المؤتمر العلمي الثالث، كلية التربية بجامعة الزقازيق، "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة"، ص 13-23.

عبد الهادي، سوسن إسماعيل، وفاء وليد محمد حسين. (2011). دراسة معنى الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي العام. مجلة البحث العلمي في التربية، (12)، 657-680.

العبيدي، عفراء إبراهيم. (2013). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 35 (2)، 148-171.

علي، حسام محمود زكي. (2013). قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بالذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها، 94 (2)، 29–69.

الفقي، آمال إبراهيم. (2013). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد 38 (2)، 12–56.

القاضي، وفاء محمد احميدان. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. رسالة ماجستير غي منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

المالكي، حنان عبد الرحيم عبد الله. (2011). الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية/ جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 145 (3)، 244–287.

محمد، سعيد عبد الرحمن. (2011). جودة الحياة واستراتيجيات التعايش (المواجهة) للصم وضعاف السمع. مجلة كلية التربية ببنها، 87 (2)، 216–250.

منسي، محمود عبد الحليم، وعلي مهدي كاظم. (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس.

النجار، فاطمة الزهراء محمد. (2013). تخفيف قلق المستقبل وتحسين معايير جودة الحياة المدركة لدى عينة من أمهات المعاقين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 42 (3)، 124–153.

نعيسة، رغدا علي. (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 145–181.

النوري، ابتسام سعدون محمد. (2012). الإرهاب النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بقلق المستقبل، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 32 (1)، ص 213–266.

الوليدي، علي محمد. (2013). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير. مجلة كلية التربية ببنها، 93 (2)، 244–284.

Abed-alhadi, Sawsan, Ismail Husain and Wafa Walaed Mohammed. (2011). The study of the meaning of life and its relationship to the future anxiety among a sample of general secondary education students. Journal of Research in Education, 12, 657-680.

Abed-almuti, Mustafa Hasan. (2005). Psychological counseling and quality of life in contemporary society. The Third Scientific Conference, College of Education at the University of Zagazig. Psychological and Educational Development of the Arab Human Being Based on View of Quality of Life, 13-23.

Abd-alhaleem, Ashraf Mohammed. (2010) Future anxiety and its relationship to the sense of life and stress in a sample of young people. 15th Psychological Counseling Center, Ein Shams University, 335-368.

Abu Alhuda, Ibrahim Mahmoud. (2012). Future anxiety and its relationship to the sense of life among a sample of Egyptian students living abroad and their peers. Psychological Counseling Journal, Psychological Counseling Center, 33, 141-180.

Abu Halawa, Mohammad. (2010). Emotional intelligence and personal sense of psychological quality of life. Electric Library, Al-Eskandarya University.

Al-Aadly, Kadem Kradi. (2006). The sense of students at the Faculty of Education in Rustaq in quality of life and its relationship with some variables. Symposium on Psychology and Quality of Life. Sultan Kabus University, Sultanate of Oman, 37-47.

Al-Aqsarie, Yosuf. (2002). How do we get rid of the fear and anxiety of the future? Kairo, Dar Allataef.

Al-Balwi, Jaser Marsouq. (2011). Future anxiety and its relationship to achievement motivation among students of Tabuk University in Saudi Arabia. Non-puplished MSc. Thesis, Mu'ta University, Jordan.

Al-Dlimi, Naheda Abed Zaid and Hasan Iman Mukhail. (2012). Self-esteem and its relationship with the quality of life for the students of the University of Babel. Journal of the University of Babel/ Humanities, 20 (4), 1126-1142.

Al-Faqi, Amaal Ibrahim. (2013). Self-regulation and its relationship to the level of ambition and future anxiety among high school students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 38 (2), 12-56.

Ali, Husam Mahmoud Zaki. (2013). Future anxiety marital and relationship to emotional intelligence and some demographic variables among a sample of university students. Journal of the Faculty of Education in Banha, 94 (2), 29-69.

Al-Jammal, Hanan, Mohammed Baket and Nawal Sharqawi. (2008). Un-employment anxiety and its relationship to quality of life and the effectiveness of the self-effectiveness for final year students at the Faculty of Education, Al-Munofia University. Psychological and Educational Research Journal, 1, 284-328.

Al-Malki, Hanan Abed-alrahim Abed-allah. (2011). Depression and sense of personal and psychological quality of life in a sample of students in the Faculty of Education/ Umm Al-Qura University at some variables. Journal of College of Education, Al-Azhar University, 145 (3), 244-287.

Al-Nagar, Fatima Al-Zahra Mohammed. (2013). Reducing future anxiety and improving the quality of life standards perceived among a sample of mothers of

Khamis, Iman Ahmad. (2010). Quality of life and its relationship with each of job satisfaction and future anxiety with kindergarten teachers. Third Scientific Conference: Teacher Education and Rehabilitation. Jerash Private University, 154-186.

Mansy, Mahmoud, Abed-alhaleem and Kadem and Ali Mhdy. (2006). Scale of quality of life at university students. Symposium on Psychology and Quality of Life, Sultan Kabus University.

Mohammed, Saed Abed-alrahman. (2011). Quality of life and coexistence strategies (confrontation) for the weak and hard of hearing. Journal of the Faculty of Education in Banha, 87 (2), 216-250.

Mogotsi, Modis, Kaminer, Debra and Stien, Dan. (2000). Quality of life in the anxiety disorders. Harvard Review of Psychiatry, 8 (6), 273-282.

Naesa, Ragda Ali. (2012). Quality of life at students in Damascus and Teshreen universities. Damascus University Journal, 28 (1), 145-181.

Puts, M.T.E., Shenkey, N., Widderhoven, G., Heldens, J., Lips, P. and Deeg, D. J. H. (2007). What does quality of life mean to older frail and non-frail community-dwelling adults in the Netherlands. Quality of Life Research, 16 (2), 263-277.

Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. Journal of Intellectual Disability Research, 48 (3), 203-216.

Shuqair, Zainb Mahmoud. (2005). The scale of future anxiety. Kairo, Al-Nahda Library.

Shuqair, Zainb Mahmoud, Amasha, Sana'a Hasan Alqurashi and Khadiga Daifullah. (2012). Quality of life as predictor of future anxiety among students at the Department of Special Education and Educational Diploma students at Taif University. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 32 (2), 92 -132.

Suliman, Shaher Khaled. (2010). Measuring the quality of life in a sample of students at the University of Tabuk in Saudi Arabia and the effect of some variables on it. Gulf Arab Message Journal, Saudi Arabia. 117, 117-155.

Van Steensel, Francisca, Bogels, Susan and Dirksen, Carmen. (2012). Anxiety and quality of life: clinically anxious children with and without autism spectrum disorders compared. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41 (6), 731-738.

disabled. Arab Studies in Education and Psychology, 42 (3), 124-153.

Al-Nouri, Ibtisam Saedoun Mohammed. (2012). Psychological terror among university students and its relationship with future anxiety. Arab Studies in Education and Psychology, 32 (1), 213-266.

Al-Qadi, Wafa Mohammed Ihmidan. (2009). Future anxiety and its relationship to the picture of body and the concept of self-concept at the cases of amputation after the war on Gaza. Non-published MSc Thesis, Islamic University, Gaza.

Al-Swarqi, Ramzi Shehda Saed. (2013). Psychological security and its relationship to independence/ dependence and quality of life of the disabled impaired in Gaza governorates. Non-published MSc Thesis, Islamic University, Gaza.

Al-Ubidi, Afra'a Ibrahim. (2013). Academic reluctance and its relationship to the perceptive quality of life at university students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 35 (2), 148-171.

Al-Waleedi, Ali Mohammed. (2013). The effectiveness of a rational emotival behavioral counseling program to reducing the level of future anxiety among a sample of secondary school students in Aseir. Journal of the Faculty of Education in Banha, 93 (2), 244-284.

Axelsson, L., Andersson, H., Eden, L. and Ejlertsson, G. (2007). Inequalities of quality of life in unemployed young adults: a population- based questionnaire study. International Journal for Equity in Health, 6, 145-171.

Badawi, Wla'a Mohammed. (2013). Future anxiety and its relationship with the psychological pressures at evening studies students in the university. Arab Studies in Education and Psychology, 42 (2), 109-133.

Baker, Jwan Ismael. (2011). Quality of life and its relationship to social belonging and acceptance: a field study for students of the University of Salah Aldin. Non-published PhD Thesis, Salah Aldin University, Arbil, Iraq.

Kapka, Sabrina, Baumann, Cédric, Anota, Amélie, Buron, Gaelle, Spitz, Elisabeth, Auquier, Pascal, Guillemin, Francis and Mercier, Mariette. (2013). The relationship between traits, optimism and anxiety and health-related quality of life in patients hospitalized for chronic diseases. Health and Quality Life Outcomes, 11 (1) 1-12.

Quality of Life As a Predictor of Future Anxiety among FEA Students at the University of the Northern Border (UNB)

Mohammad Ahmad Mashagbeh

Assistant Professor of Educational and Counselling Psychology, Department of Education and Psychology, Faculty of Education and Arts (FEA), University of the Northern Border (UNB), Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The present study was conducted to determine the level of quality of life and future anxiety among students at the Faculty of Education and Arts (FEA) at the University of the Northern Border (UNB). It also aimed at identifying the relationship between the quality of life and future anxiety as well as the possibility to predict future anxiety through the quality of life. A study sample of (284) students from UNB FEA was used to measure the quality of life and future anxiety. Results were extracted through the use of statistical tools; namely standard deviations, arithmetic means, correlation values and regression analysis. Results revealed a high level of quality of life and a low level of future anxiety amongst UNB FEA students. Results also showed negative correlation and statistical significance between quality of life and future anxiety, and highlighted the possibility to predict future anxiety based on the quality of life.

Keywords: Quality of life, Prediction, Future anxiety, UNB students.

دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية

خالد عواض عبدالله الثبيتي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية،
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

اسُتلم بتاريخ: 2014/1/9 | عُدل بتاريخ: 2014/6/13 | قُبل بتاريخ: 2014/10/20

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، وعلى الصعوبات التي تواجهها نحو تحقيقها للمسؤولية الاجتماعية، والمقترحات التي تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية للمسؤولية الاجتماعية. استخدم المنهج الوصفي (المسحي)، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغ عددها (72) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية تمثل 82% من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على أن أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية تحقق المسؤولية الاجتماعية من خلال: البرامج الأكاديمية بمتوسط حسابي (4.31)، والبحث العلمي بمتوسط حسابي (4.28)، والعمليات والأنشطة بمتوسط حسابي (4.43)، مع التأكيد على حل الصعوبات والمشكلات التي تواجه أقسام الإدارة التربوية في سبيل تحقيقها للمسؤولية الاجتماعية، مع تقديم عدد من المقترحات والتي تسهم في تحقيقها، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وضع الباحث عدداً من التوصيات أهمها العمل على تحقيق أقسام الإدارة التربوية للمسؤولية الاجتماعية من خلال البرامج الأكاديمية والبحوث العلمية والعمليات والأنشطة، والعمل على حل الصعوبات والمشكلات التي تواجهها في سبيل تحقيق المسؤولية الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، الإدارة التربوية، البرامج الأكاديمية.

المقدمة

تقوم مؤسسات التعليم العالي بأدوار مختلفة من أجل الرقي بالمجتمعات الإنسانية، ويعد مفهوم خدمة المجتمع وظيفة من وظائف الجامعة والتي لا تكاد تخلو جامعة من إدارة مستقلة تعنى بهذا الأمر، ولكن هذه الخدمات لا يستفيد منها كافة فئات المجتمع وكذلك الحال لكثير من الخدمات التي تقدمها الجامعات للمجتمع في مجال الدعم المادي أو رعاية الأنشطة أو الإشراف أو التوجيه.

ولقد أخذت المسؤولية الاجتماعية موقعها على صعيد الاهتمام العالمي خلال العقدين الآخيرين، وكانت محوراً رئيساً في أعمال مؤتمر القمة العالمي للتنمية الاجتماعية الذي عقد في كوبنهاجن عام 1995م، حيث ركز على سبل الوفاء باحتياجات الأفراد والتي من أهمها الحاجة إلى العمل والدخل، كما صدرت في عام 1997م معايير المسؤولية المجتمعية للمؤسسات، وهي أول معايير دولية طوعية تصدر بشأن أخلاقيات المؤسسة (مخلوف، 2011م).

وتعد المسؤولية الاجتماعية من أهم الواجبات الواقعة على عاتق الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فهي التزام مستمر من هذه المؤسسات في تطوير المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي والاجتماعي لأفراد المجتمع وتحسينه من خلال توافر الخدمات المتنوعة التي تسهم في تعزيز علاقة هذه المؤسسة بالمجتمع، ولا تقتصر المسؤولية الاجتماعية للجامعات على المشاركة في الأعمال الخيرية وعمل حملات تطوعية، بل لابد من الالتزام بالأنظمة والقوانين المتبعة، والمساهمة في تطوير المجتمع المدني (رحال، 2011م).

فالمسؤولية الاجتماعية للجامعات أمر ليس بجديد في مضمونه، لكنه مطروح عالمياً في هذا الوقت باعتباره أمراً يجب إبرازه ومأسسته وتضمينه بشكل ملموس في مناهج الجامعات ومخرجاتها، ويستدعي هذا من كافة مؤسسات التعليم ومنها الجامعات أن تضع المسؤولية المجتمعية في

خططها الاستراتيجية؛ حتى يكون للجامعات دور رئيس في التأسيس لفكر استراتيجي تنافسي يخدم المجتمع وقضاياه (شاهين، 2011م)، ويقصد بالمسؤولية الاجتماعية للجامعات التزام الجامعات بمعالجة تأثيرها في المجتمع الذي توجد فيه بما يعزز من التنمية المستدامة، في إطار من الفهم والإدراك إضافة للتأثير على الطلبة والعاملين بممارسة الأنشطة التي من شأنها تحقيق ذلك (عواد، 2011م).

ويمكن تقسيم الآثار الجامعية إلى أربعة أنواع مترابطة من خلال علاقتها المباشرة بالمجتمع والمسؤولية تجاهه، وهي (مخلوف، 2011م) و(شاهين،2011م):

أولاً: الآثار التعليمية والتربوية، بتهيئة الطلبة للمواطنة المسؤولة عن التنمية المستدامة، ومن خلال تطوير طرائق التدريس الفاعلة والمرتبة التي تسهم في تنمية القدرات والاستعدادات للخريجين وأفراد المجتمع، وتطوير البرامج والتخصصات الأكاديمية التي تلبي احتياجات سوق العمل ومتطلباته، وتوفير دورات للفقراء والمحرومين من التعليم والمساهمة الأكاديمية في نشر المعرفة في المجتمع، والشراكة في تطوير البرامج الأكاديمية والمهارات والمعارف التي تتضمنها هذه البرامج ومجالات البحوث العلمية لتلبي احتياجات المجتمع وأولوياته، وعقد اتفاقيات تعاون مهني وعلمي مع مؤسسات المجتمع في مجالات التعاون الأكاديمي والتنمية المهنية، والتدريب والبحث العلمي، وخدمة البيئة، وقيام الأستاذ الجامعي بدور أشمل وأوسع لا يقتصر على وظيفة التدريس.

ثانياً: الآثار التنظيمية والبيئية، بتنظيم حياة جامعية مسؤولة عن المجتمع والبيئة، ومن خلال اعتبار التميز في خدمة المجتمع عنصراً من عناصر التميز للجامعة، شأنه شأن التميز الأكاديمي، وبناء جسور ثقة مع سوق العمل ومكوناته، من خلال التعرف على احتياجاته والإفادة من رؤيته وتطلعاته في مجال البرامج الأكاديمية ومجالات البحوث العلمية، والمهارات والمعارف التي يجب أن يمتلكها الخريج لتؤهله لسوق العمل بكفاءة واقتدار، وإدراج المسؤولية الاجتماعية ضمن الخطط الإستراتيجية للجامعة، وتضمين المناهج مفاهيم المسؤولية الاجتماعية وأدوار الأفراد تجاهها، وإقامة مؤتمرات وحملات على المستوى الوطني لزيادة الوعي حول القضايا المحلية والعالمية والعمل التطوعي والتجارب المثالية، وتشكيل وحدات لمتابعة الخريجين تعنى بالتواصل مع المؤسسات المجتمعية المختصة لتوفير فرص التدريب لهم، ومع سوق العمل لتوفير فرص العمل.

ثالثاً: الآثار المجتمعية، نحو المشاركة في مجتمعات التعلم من أجل التطوير، ومن خلال دور الجامعات في التنمية الريفية والقضاء على الأمية، والمساهمة في تحسين نوعية الحياة في المجتمع ككل، وخفض الفقر ونشر الفكر الديمقراطي في المجتمع المحلي والعالمي، وبناء شراكات مع مؤسسات المجتمع المختلفة، وتوسيع الأنشطة مع القطاع الخاص ووسائل الإعلام، وتطوير ثقافة إيجابية نحو العمل التطوعي والأنشطة المجتمعية الهادفة لدى الطلبة وتنميتها، واستخدام الإعلام لنشر فلسفة الجامعة وأهدافها لتسهيل تحقيق الجامعة لرسالتها ومسؤولياتها المجتمعية ومعرفة نبض المجتمع للإفادة منه في تحديد السياسات والاحتياجات والأولويات للجامعة.

وقد أكدت توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العالي "المسؤولية الاجتماعية للجامعات" (1434هـ) أن للجامعات ثلاث مسؤوليات رئيسة، هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وفي الغالب فإن مسؤولية خدمة المجتمع يقلّ الاهتمام بها، وغالباً ما يتم الخلط بين مفهوم المسؤولية المجتمعية وخدمة المجتمع، التي تقع ضمن مهام الوظيفة الثالثة للجامعات، ولكن المسؤولية المجتمعية مفهوم أوسع وأعمق بكثير، ويمكن تعريف المسؤولية الاجتماعية للجامعة بأنها التزام بتشرب وممارسة مجموعة من المبادئ والقيم من خلال وظائفها الرئيسة المتمثلة في التدريس والبحث العلمي والشراكة المجتمعية والإدارة المؤسسية. وجوهر هذا الدور الاجتماعي للجامعات هو الالتزام بالعدالة والمصداقية والتميز وتعزيز المساواة الاجتماعية والتنمية المستدامة، والاعتراف بالكرامة والحرية للفرد، وتقدير التنوع والتعدد الثقافي وتعزيز حقوق الإنسان والمسؤولية المدنية. فأما البحث العلمي فهو ضروري في إنتاج المعرفة لخدمة المجتمع وتحسين نوعية وجودة الحياة. وبدأت بعض الجامعات سعيا منها لتحسين مركزها في التصنيف العالمي للجامعات في إغلاق بعض الأقسام التي يكون لها ناتج بحثي متواضع، واستقطاب باحثين ذوي مهارات عالية من البلدان المتقدمة.

ويشكل الطلبة ثروة ضخمة من الموارد القيمة في مساعدة المجتمعات التي ترفدها الجامعة بخدماتها. فبالإضافة إلى أن الطلبة المنخرطين في الشراكة المجتمعية يمكن أن يتعلموا كيفية التعاطي مع القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية، تشجع الجامعات في البلدان المتقدمة

طلابها على التفكير في خدمة المجتمع الدولي في البلدان النامية بمعدلات متزايدة، وهذا النوع من المشاركة يعزز أنواعا جديدة من التعاون والتفاهم بين الثقافات المتعددة (المؤتمر الدولي للتعليم العالي، 2013م).

ويمكن للجامعات ممارسة المسؤولية الاجتماعية عبر مستويات متدرجة هي (الكيلاني، 2011م، ص6):

- أن تتضمن رؤية الجامعة التزامها بخدمة المجتمع في أدائها.
- أن تصوغ الجامعة برامجها الأكاديمية التي تطرحها وفق احتياجات المجتمع.
- أن تتجه نحو البحث العلمي التطبيقي الذي يعالج مشكلات المجتمع، ويعمل على أن تصب نتائج هذه الأبحاث في احتياجات المجتمع.
- أن تعدّ التطوع في خدمة المجتمع قيمة أساسية من القيم التي تُنمى لدى الطلبة.
- أن تربط برامجها بفلسفة التنمية الإنسانية المستدامة.
- أن تشارك مع مؤسسات المجتمع المحلية التي تعمل فيها في برامج ومشروعات خدماتية.
- أن تطرح برامج اجتماعية مباشرة عبر مبادراتها الذاتية تقوم على خدمة المجتمعات المحلية بطريقة مهنية.
- أن تطرح برامج اجتماعية مباشرة في خدمة المجتمعات المحلية مبنية على حقوق الإنسان.

وعلى الرغم من حداثة موضوع المسؤولية الاجتماعية بالنسبة للمؤسسات التعليمية وخصوصاً لمؤسسات التعليم العالي، فقد أجريت دراسات وأبحاث وأوراق عمل حول المسؤولية الاجتماعية للجامعات، حيث هدفت دراسة فهمي (2001م) إلى التعرف على اهتمام الشباب الجامعي للمشاركة السياسية كجزء من المسؤولية الاجتماعية، وكذلك وضع تصور مقترح لدور خدمة الجماعة لتنمية المسؤولية الاجتماعية للشباب الجامعي نحو المشاركة السياسية، وبلغ حجم العينة (96) طالباً جامعياً أعضاء مركز شبابي في محافظة الإسكندرية، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة اهتمام الشباب الجامعي بالمشاركة السياسية هي درجة متوسطة، وأفادت نتائج الدراسة أن درجة الفهم الشبابي الجامعي للمشاركة السياسية متوسطة.

وأجرت عبد اللطيف (2010) دراسة هدفت التعرّف إلى رؤية الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك سعود فيما يتصل بالمسؤولية الاجتماعية للجامعة تجاه المجتمع السعودي، وعلى أهم البرامج والمشروعات التي تهدف إلى تنمية الشراكة المجتمعية وتعزيز دورها في مجال المسؤولية الاجتماعية، والتعرف على أهم المستودعات التي تعكس المسؤولية الاجتماعية للجامعة وتعزز دورها في هذا المجال، وتحديد أهم العوامل التي أدت إلى نجاح الجامعة، وإلقاء الضوء على الدور المنوط بها تجاه المجتمع السعودي ومؤسساته الحكومية. وخلصت الدراسة إلى وجود عدة عوامل فردية ساعدت في إنجاح دور الجامعة في أداء دورها المجتمعي ومسؤولياتها الاجتماعية، ومنها الشراكة بين الجامعة والحكومات والقطاع الخاص ورجال الأعمال والمجتمع المدني، وأن تتعدد مستويات الشراكة بين الجامعة وقطاعات المجتمع اقتصادياً ومجتمعياً ومالياً بهدف تلبية احتياجات المجتمع الذي تعمل فيه الجامعة، وأن تكون للجامعة برامج وأنشطة فعلية تعكس مسؤولياتها الاجتماعية تجاه المجتمع.

أما دراسة نجادات (2010) فاستهدفت بيان الأدوار الاجتماعية للجامعة في خدمة المجتمع، والتعرف إلى التحديات التي تواجه الأدوار الاجتماعية والأمنية للجامعة، والتعرف إلى المسؤوليات الاجتماعية والأمنية للجامعة، ودورها في الوقاية من الانحراف الفكري، وخلصت إلى أهميّة تفعيل دور الجامعة في تحمّل مسؤولياتها المجتمعيّة والأمنيّة. وأجرى مهيران وآخرون (Mehran et al., 2011) دراسة هدفت لاستقصاء مدى اهتمام الجامعات بالمسؤولية الاجتماعية من خلال التقارير السنوية والمواقع الإلكترونية للجامعات العشر الأولى في العالم، وأظهرت النتائج أن هذه الجامعات ملتزمة بمسؤولياتها الاجتماعية وتقدّم معلومات كافية حول المسؤولية الاجتماعية،والمتضمنة والتي شملت التحكّم بالتنظيم، وحقوق الإنسان، وممارسات العمل، والبيئة والممارسات التشغيلية، ومواضيع الطلبة، وتطور المجتمع المحلي.

في حين قام رينفو وآخرون (RenFu et al., 2011) بدراسة هدفت إلى تحليل أثر فاعلية المنح الدراسية في الصفوف العليا المرتبطة بالخدمات المجتمعية على تطوير طلبة الصفوف الثانوية في الصين. واستخدم لذلك ثلاث جلسات من المسح لآلاف الطلبة شملت (298) صفاً في (75) مدرسة. وقد أظهرت النتائج أن الخدمات المجتمعية التي كانت جزءاً من البرنامج أدت إلى رفع الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة وإلى زيادة الإحساس بالمسؤولية المجتمعية.

وبتفحص الدراسات السابقة يلاحظ وجود تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث

المنهجية والمجتمع والعينة والأدوات، واختلاف في النتائج التي توصلت إليها والخاصة بالمسؤولية الاجتماعية، وتلك الدراسات تناولت المسؤولية الاجتماعية للجامعات من جوانب مختلفة، الطلبة، البحث، خدمة المجتمع، الجامعات، فدراسات كلٍ من (فهمي، 2001م)، (RenFu et al., 2011) بينت أن مشاركة الطلبة بالجامعات لتحقيق المسؤولية الاجتماعية هي دون المستوى المطلوب مما يتطلب أن تفعل الجامعات مشاركة الطلبة في تحقيق المسؤولية الاجتماعية عن طريق البرامج والأنشطة المختلفة. أما دراسة (عبداللطيف، 2010م) فأظهرت وجود عدة عوامل فردية ساعدت في إنجاح دور الجامعة في أداء دورها المجتمعي ومسؤولياتها الاجتماعية ومنها الشراكة بين الجامعات والحكومات والقطاع الخاص ورجال الأعمال والمجتمع المدني، وأظهرت دراسة (Mehran et al., 2011) أن للجامعة أبعاداً خمسة يمكن عن طريقها أن تحقق المسؤولية الاجتماعية، (التدريس، البحث، خدمة المجتمع،الإدارة، البرامج والأنشطة) ويكون ذلك في ضوء مفهوم الجودة الشاملة، وأظهرت النتائج أن الجامعات الرائدة في العالم ملتزمة بمسؤولياتها الاجتماعية وتقدم معلومات كافية حولها والتي شملت التحكم بالتنظيم، وحقوق الإنسان، وممارسات العمل، والبيئة والممارسات التشغيلية، ومواضيع الطلبة، وتطور المجتمع المحلي، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة وتركيزها على دور القسم العلمي في تحقيق المسؤولية الاجتماعية باعتباره نواة العمل والعلم بالجامعات، ومنطلقاً للأنشطة والبرامج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الأقسام العلمية حجر الزاوية في الجامعة، فهي لا تستطيع أن تؤدي رسالتها أو تحقق أهدافها إلا من خلال أقسامها العلمية، وعن طريق الأقسام تتم العديد من الإجراءات والعمليات والقرارات كاختيار أعضاء هيئة التدريس، وتحديد المقررات الدراسية، ووضع معايير القبول والتخرج، وتحديد الأنشطة العلمية كالتدريس والبحث العلمي، وخدمة المجتمع وغير ذلك من العمليات والقرارات، ويشير ريتا (Rita, 1996) إلى أن حوالي 80% من القرارات الإدارية في الجامعة تتخذ على مستوى الأقسام، وعن طريقها يتم التأكد من تحقيق الأهداف، فعلى مستوى الأقسام يتفاعل أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ويتلقى الباحثون التوجيه، ويتم تحديد ودراسة سبل الإسهام في تنمية البيئة والمجتمع.

ويعد الارتقاء بالقسم العلمي أحد أهم السبل المعاصرة لضمان تحقيق تفوق مؤسسات التعليم العالي وتجويد أدائها وتميزها، حيث يركز على الارتقاء بالهيئة الإدارية في التعليم العالي من خلال ديمومة التطوير وقيادة البيئة التعليمية المتغيرة لهذا التعليم (المطيري، 1424هـ). وتعمل أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية على تعليم وتدريب المواطنين ليصبحوا قادة المستقبل، وقادرين على صنع القرارات ومتخصصين في مجالات الإدارة التربوية والتعليمية، حيث تعد تلك الأقسام المكان الذي ينمي فيه هؤلاء القادة فهمهم لما حولهم من تغيرات وتحديات. حيث تقدم أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية برامج الدبلوم والبكالوريوس والدراسات العليا وكذلك الدورات والندوات والمؤتمرات، المرتبطة بالمجتمع وأفراده ومؤسساته.

ورغم التوسع الذي شهدته برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات السعودية، إلا أنه قد رافق ذلك عدد من المشكلات، فقد أشارت دراسة (الثبيتي، والقرشي، 1422هـ) إلى أن برامج الدراسات العليا غالباً ما تقبل أعداداً محددة من الطلاب والطالبات، في ضوء الإقبال المتزايد على تلك البرامج، وأنها لا تتوافق مع متطلبات وحاجات المجتمع وسوق العمل، وأن بعض برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية ما زالت تخرج منذ إنشائها طلاباً يحملون شهادات ماجستير ودكتوراه ليس لها احتياج كمي أو نوعي.

وانطلاقاً من نتائج التوصيات للدراسات العملية والمؤتمرات والندوات في مجال التعليم العالي والدراسات العليا مثل: (ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية، جامعة الملك سعود، 1418هـ)، و(ندوة التعليم العالي: ربع قرن من الإنجازات، جامعة الملك خالد 1421هـ)، و(ندوة الدراسات العليا للجامعات السعودية: توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبد العزيز، 1422هـ)، و(ندوة الدراسات العليا وخطط التنمية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1427هـ)، ونتائج الدراسات في مجال الدراسات العليا وتوصياتها، ودراسة الثبيتي وآخرون (1422هـ)، ودراسة السالم (1424هـ) التي أكدت على ضرورة ربط خطط الأقسام العلمية وبرامجها بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتوجيه البحث العلمي لخدمة المجتمع.

وبناءً على توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العالي (1434هـ)، والتي أكدت على دور الجامعات والكليات

والأقسام العلمية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، من خلال التدريس والتعلم، والبحث العلمي، والشراكة المجتمعية، والاستدامة البيئية، والأنشطة والبرامج الأكاديمية؛ "لذا فإن عملية مراجعة البرامج والخطط الجامعية، وبرامج الدراسات العليا ومخرجاتها تشكل أساس عملية التطوير والتقدم نحو الأفضل في ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتنموية التي تشهدها المملكة" (السلطان، 1427هـ، ص33).

وفي ضوء التطورات التي تشهدها مؤسسات التعليم العالي وخصوصاً في مجال المسؤولية الاجتماعية، فإن أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية مطالبة بتحقيق وتطبيق المسؤولية الاجتماعية والتزامها بها ضمن أولويات التخطيط الاستراتيجي لها، وأن تسهم في التنمية المستدامة للمجتمع من خلال ما تقدمه من برامج وأبحاث علمية واستشارات ودورات ومؤتمرات.

وتأسيساً على ذلك تأتي هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس الآتي: **ما دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية؟** وقد تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية؟
- ما الصعوبات التي تحد من تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية؟
- ما المقترحات التي تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- تحديد دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.
- التعرف على الصعوبات التي تحد من تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية.
- التوصل إلى مقترحات تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

- تبرز أهمية الدراسة من ندرة الدراسات التي تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية لدى الجامعات وبالذات لدى الأقسام العلمية عموماً، وأقسام الإدارة التربوية خصوصاً.
- تكمن أهمية الدراسة العلمية في تحديدها لأدوار أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.
- تقديمها لفكر إداري واجتماعي يسهم في تطوير مهام ووظائف أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق أهدافها وخططها الإستراتيجية.

الأهمية العملية:

- تقديم الدراسة لمفاهيم وأبعاد المسؤولية الاجتماعية والتي ينبغي لأقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية الأخذ بها وتطبيقها مما سيعدل من أدوارها ووظائفها.
- تسهم في تطوير خطط وبرامج أقسام الإدارة التربوية بما يحقق المسؤولية الاجتماعية ويصبح لها دور فاعل في المجتمع المدني.
- تسهم في تخريج عدد من الطلبة والقيادات التعليمية، وفق احتياجات المجتمع والمؤسسات التعليمية الكمية والنوعية.
- تغطي احتياجات المجتمع ومؤسساته المختلفة من المؤهلين والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية.

مصطلحات الدراسة:

أقسام الإدارة التربوية: ويقصد بها إجرائياً الأقسام العلمية المتخصصة في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية مجال الدراسة والتي تقدم برامج مساندة على مستوى البكالوريوس وبرامج للماجستير والدكتوراه، وبرامج تدريبية من خلال الدورات التي تُقدم للمؤسسات التعليمة في مجال القيادة التربوية والإشراف التربوي، وتقدم الندوات والمؤتمرات المتخصصة في المجال، كما تقوم بالأبحاث العملية والمشاريع المتخصصة لمؤسسات المجتمع ذات العلاقة.

المسؤولية الاجتماعية: عرفها مجلس الأعمال العالمي(2009م) بأنها الالتزام المستمر بالعمل والتصرف بشكل أخلاقي بما يسهم في التنمية الاقتصادية ويحسن حياة القوة العاملة وأسرهم، بالإضافة إلى السكان المحليين والمجتمع بشكل عام. وقد عرف الحموري (2009م) المسؤولية الاجتماعية بأنها ثقافة الالتزام بالمسؤولية ضمن أولويات التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، وتوفير الدعم والمساندة التامة تجاه التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة

الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

وتعرف المسؤولية الاجتماعية لأقسام الإدارة التربوية إجرائياً بأنها القدرة على أداء الأفعال والمهام والواجبات والأدوار التي يجب أن يؤديها قسم الإدارة التربوية بالجامعات السعودية داخل وخارج الجامعة، من خلال ما يقدمه القسم من برامج وأنشطة ودورات تدريبية وتعليمية مرتبطة بالمجتمع ومؤسساته المختلفة ذات العلاقة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: أدوار أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.

الحدود المكانية: أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الآتية: (جامعة أم القرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود). وقد تم اختيار تلك الجامعات للأسباب الآتية: إن أقسامها من أقدم الأقسام في الجامعات السعودية فهي تملك خبرة ومهام ووظائف تؤهلها لأن تكون محلاً للدراسة، وأن تلك الأقسام تقدم برامج ماجستير ودكتوراه منذ زمن، مقارنة بالجامعات الأخرى خاصة الناشئة منها، وامتلاك تلك الأقسام لخطط استراتيجية وبرامج تدريبية وأكاديمية وأبحاث علمية وخبرة أكاديمية مما يزيد من دورها في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1435/1434هـ الموافق 2013م/ 2014م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، والذي يهدف إلى استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف، 1427هـ).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (ذكور وإناث) في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية الحكومية محل الدراسة وقت إجراء الدراسة، ممن هم في الرتب الآتية (أستاذ–أستاذ مشارك–أستاذ مساعد)، والبالغ عددهم حسب إحصاءات وزارة التعليم العالي (88) عضو هيئة تدريس (إحصاءات وزارة التعليم العالي، 1434هـ).

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة وتكونت من (73) عبارة موزعة على (3) محاور، وعلى النحو الآتي: (دور أقسام الإدارة التربوية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية (34) عبارة، والصعوبات التي تحد من تحقيق أقسام الإدارة التربوية للمسؤولية الاجتماعية (19) عبارة، والمقترحات التي تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية للمسؤولية الاجتماعية (20) عبارة، وقد تم تصميم الاستبانة بشكل إلكتروني، وتوزيعها على مجتمع الدراسة، وكان العائد منها (72) من (88) وبنسبة 82%، مما يمكن الاعتماد عليها في نتائج الدراسة وتعميمها، وقد استخدم الباحث مقياس ليكارت الخماسي للإجابات عن عبارات الاستبانة بجميع محاورها، والمقياس على النحو الآتي: (أوافق تماماً، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق تماماً).

وقد تم تحديد فئات المقياس الخماسي على النحو الآتي: 1.00–1.79 لا أوافق تماماً، 1.80–2.59 لا أوافق، 2.60–3.39 غير متأكد، 3.40–4.19 أوافق، 4.20–5.00 أوافق تماماً، وبالتالي يمكن من خلال فئات المقياس تحديد دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية والصعوبات والمقترحات، فإذا كان المتوسط العام أكبر من أو يساوي (3.40) فهذا يعني أن مجتمع الدراسة يوافق على ذلك ويؤكده، وإذا كان المتوسط العام أقل من (3.40) فهذا يعني أن مجتمع الدراسة لا يوافق على ذلك ولا يؤكده.

صدق الأداة:

أ–الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري، قام الباحث بعرض الأداة على عشرة محكمين من المتخصصين في الإدارة التربوية؛ للتأكد من وضوح التعليمات والصياغة وانتماء العبارات لكل محور، وإضافة ما يرونه من عبارات مناسبة لكل محور.

ب– الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لقياس الارتباط بين درجة

كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الأداة. وقد جاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.66–0.96) وهذا يدل على أن عبارات الاستبانة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

ثبات الأداة: قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة بتطبيق معامل الثبات ألفا كرونباخ (alpha cronbach) وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (1).

جدول (1)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة دور أقسام الإدارة التربوية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية والصعوبات التي تواجهها

م	اسم المحور	معامل الثبات
1	(مجال البرامج الأكاديمية)	0.986
2	(مجال البحوث العلمية)	0.976
3	(مجال العمليات والأنشطة)	0.989
4	الصعوبات التي تحد من تحقيق المسؤولية الاجتماعية	0.981
5	المقترحات التي تسهم في تحقيق المسؤولية الاجتماعية	0.962
	الثبات الكلي للاستبانة	0.994

يتضح من الجدول (1) أن قيمة الثبات الكلي للاستبانة (0.994)، وهذه القيمة تشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع، بحيث يمكن الاعتماد على الاستبانة في تحقيق أهداف الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية،المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة "ألفا كرونباخ".

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، والتي جاءت على النحو الآتي:

أولاً: في مجال البرامج الأكاديمية:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها للمحور الأول (البرامج الأكاديمية)

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	الإسهام في صناعة المعرفة ورفع القدرة الفكرية.	4.57	0.853	1
7	تهيئة بيئة أكاديمية جاذبة لهيئة التدريس والطلبة معاً.	4.47	1.125	2
12	الاستخدام الأمثل للموارد المالية والبشرية بما يحقق أهداف القسم.	4.46	1.006	3
8	القيام بتدريب القادة التربويين وصناع القرار بما يحقق مصلحة المجتمع واحتياجاته.	4.42	1.26	4
1	ربط البرامج الأكاديمية بمتطلبات سوق العمل.	4.40	0.744	5
2	تصميم المناهج الدراسية وفق احتياجات المستفيدين وبما يحقق أهداف البرنامج.	4.38	0.956	6

3	التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرامج.	4.38	1.04	7
5	إكساب الطلبة مهارات التعامل مع القضايا الاجتماعية والثقافية.	4.36	0.997	8
6	إكساب الخريجين مهارة تحسين العمل الإداري.	4.22	1.051	9
10	تشجيع برامج التبادل الثقافي بين الأقسام العلمية في الجامعات المحلية والعالمية.	4.18	1.237	10
4	المشاركة في برامج التعليم المستمر التي تسد احتياجات المجتمع السعودي.	3.99	0.911	11
11	اشتمال المقررات الدراسية على التداعيات الأخلاقية والاجتماعية للنشاط العلمي.	3.94	0.947	12
	المتوسط الحسابي العام للمحور الأول (البرامج الأكاديمية)	**4.31**	**1.105**	

يتضح من الجدول (2) أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية من خلال البرامج الأكاديمية التي تقوم بها سواءً على مستوى الدراسات العليا أم على مستوى التعليم الجامعي والبكالوريوس، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.31) حيث يؤكدون أن المسؤولية الاجتماعية للأقسام العلمية، يمكن تحقيقها من خلال البرامج الأكاديمية التي تقدمها وجميع عناصرها ومدخلاتها وعملياتها وأساتذتها، والإمكانات المالية والبشرية الموفرة لها،مما يسهم في الحصول على مخرجات ذات جودة عالية تتوافق مع متطلبات سوق العمل واحتياجات المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (حسين، 2010م)، (عبداللطيف، 2010م)، (Renfu, 2011) والتي أكدت أن تحقيق أهداف المجتمع يكون عن طريق البرامج الأكاديمية والعلمية التي تقدمها الأقسام والجامعات، بينما كان الانحراف المعياري (1.105) مما يعني أن هناك تبايناً بين إجابات أفراد الدراسة نحو عباراتها، وقد يرجع ذلك للخبرة الأكاديمية والدرجة العلمية والثقافة العامة لأعضاء هيئة التدريس، كما أن موضوع المسؤولية الاجتماعية للجامعات من الموضوعات الحديثة.

وقد جاء ترتيب أعلى عبارتين عن دور أقسام الإدارة التربوية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال البرامج الأكاديمية حسب متوسطها الحسابي على النحو الآتي:

1) جاءت العبارة "**الإسهام في صناعة المعرفة ورفع القدرة الفكرية**" في المرتبة الأولى حيث حصلت على متوسط حسابي (4.57)، وانحراف معياري (0.853)؛ مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً، ويعتبرونه جزءاً من المسؤولية الاجتماعية للأقسام؛ لأن صناعة المعرفة تسهم في بناء المجتمع واستمرار النهضة التنموية، خاصة في ضوء اقتصاد المعرفة، وبالتالي بناء الإنسان وتفوقه، من خلال رفع القدرة الفكرية وانعكاس ذلك إيجاباً على مستوى الوعي لديه، وبالتالي يسهم في زيادة إنتاج المجتمع ومؤسساته.

2) جاءت العبارة " **تهيئة بيئة أكاديمية جاذبة لهيئة التدريس والطلبة معاً**" في المرتبة الثانية حيث حصلت على متوسط حسابي (4.47)، وانحراف معياري (1.125)؛ مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على أن تهيئة بيئة أكاديمية جاذبة لهيئة التدريس والطلبة تسهم في تحقيق المسؤولية الاجتماعية من خلال ما يصاحب ذلك من زيادة في الرغبة في العمل وحب العلم ورفع مستوى الأداء، وزيادة الإنتاجية والجو الودي الذي يسود البرامج والأقسام، والعلاقات الجيدة بين الأستاذ والطلبة، وهذا بدوره ينعكس إيجاباً على جودة البرامج وارتفاع مستواها، وبالتالي يحقق مخرجات جيدة تتوافق مع متطلبات المجتمع.

وجاء ترتيب أقل عبارتين عن دور أقسام الإدارة التربوية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال البرامج الأكاديمية حسب متوسطها الحسابي على النحو الآتي:

1) جاءت العبارة "**تشجيع برامج التبادل الثقافي بين الأقسام العلمية في الجامعات المحلية والعالمية**" في المرتبة العاشرة، حيث حصلت على متوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (1.237)؛ مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون، ولكن ليس تماماً وبتشتت عال، على ان تشجيع برامج التبادل الثقافي بين الأقسام العلمية بين الجامعات المحلية والعالمية قد يحقق المسؤولية الاجتماعية لأقسام الإدارة التربوية، وذلك من

خلال ما تقدمه تلك البرامج من التعرف والاطلاع على التطور العلمي والثقافي والتكنولوجي وتوظيفه لخدمة البرامج وأهدافها وتطوير العمليات وأعضاء هيئة التدريس والذي سيكون له الأثر الكبير على رفع مستوى البرامج والأقسام وبالتالي تحقيق أهدافها بما يتوافق مع أهداف المجتمع ومتطلباته.

2) جاءت العبارة "**المشاركة في برامج التعليم المستمر التي تسد احتياجات المجتمع السعودي**" في المرتبة الحادية عشرة حيث حصلت على متوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (0.911)؛ مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون، ولكن ليس تماماً وبتشتت متوسط، على أن المشاركة في برامج التعليم المستمر التي تسد احتياجات المجتمع السعودي قد تحقق المسؤولية الاجتماعية لأقسام الإدارة التربوية، لأنهم يرون أن مشاركة الأقسام في برامج التعليم المستمر هي جزء من مسؤوليتها الاجتماعية، وبالتالي ينبغي أن يكون للأقسام مشاركة من خلال ما تقدمه من برامج أو عن طريق أعضاء هيئة التدريس المتميزين والذين يؤدون أدواراً عالية ومتميزة.

ثانياً: في مجال البحوث العلمية:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها للمحور الأول (البحوث العلمية)

م	العبــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
7	نشر ثقافة أخلاقيات البحث العلمي بين الطلبة والأساتذة.	4.69	0.664	1
8	بيان التبعات الاجتماعية الناتجة عن الغش والاحتيال في البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.	4.65	0.735	2
3	توظيف البحث العلمي لخدمة قضايا المجتمع المختلفة.	4.63	0.955	3
4	توظيف البحث العلمي لتطوير نوعية وجودة الحياة الاجتماعية.	4.42	1.135	4
2	ربط البحوث العلمية باحتياجات المجتمع.	4.20	1.288	5
1	ربط البحوث العلمية باحتياجات سوق العمل.	4.00	1.221	6
5	دعم البحوث العلمية المشتركة مع باحثين محليين وخارجيين.	3.90	1.037	7
6	استقطاب باحثين ذوي مهارات عالية من البلدان المتقدمة.	3.72	1.177	8
	المتوسط الحسابي العام للمحور الأول (البحوث العلمية)	**4.28**	**1.026**	

يتضح من الجدول (3) أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، من خلال البحوث العلمية التي تقدمها الأقسام، سواء من خلال الأبحاث والرسائل العلمية التي يقدمها طلبة الدراسات العليا، أو من خلال الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، والتي معظمها من أجل الترقية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.28) وهم يؤكدون أن المسؤولية الاجتماعية للأقسام العلمية يمكن تحقيقها من خلال البحوث العلمية التي تقوم بها الأقسام وتقدمها وتشرف عليها، وذلك من خلال تقديمها حلولاً لمشكلات مجتمعية مختلفة، أو من خلال ما تقدمه من دراسات تطويريه تسهم في تقدم المؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة وتزيد من إنتاجها،ومن خلال معالجتها لقضايا مجتمعية وثقافية تسهم في تقدم المجتمع وتطوره، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (حسين، 2010م)، (نجادات، 2010م)، (Mehran, 2011) والتي أكدت على ضرورة معالجة الأبحاث العلمية التي تقوم بها الجامعات لقضايا المجتمع المختلفة، ويعتبر ذلك جزءاً من المسؤولية الاجتماعية التي تقدمها البحوث العلمية والمؤسسات التي تقوم بها؛ مما يسهم في تقدم المجتمع وتطوره، بينما كان الانحراف المعياري (1.026) مما يعني أن هناك تبايناً بين إجابات أفراد الدراسة نحو عباراتها، وقد

يرجع ذلك لاختلاف الرؤية حول ربط الأبحاث العلمية لأقسام الإدارة التربوية بقضايا المجتمع وأن ذلك يختلف باختلاف أدوار الأقسام العلمية المختلفة للجامعات.

وقد جاء ترتيب أعلى عبارتين عن دور أقسام الإدارة التربوية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال البحوث العلمية حسب متوسطها الحسابي على النحو الآتي:

1) جاءت العبارة "**نشر ثقافة أخلاقيات البحث العلمي بين الطلبة والأساتذة**" في المرتبة الأولى حيث حصلت على متوسط حسابي (4.69)، وانحراف معياري (0.664)؛ مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً، وبتشتت متوسط، مما يعني تمركز الإجابات حول المتوسط، على أن نشر ثقافة أخلاقيات البحث العلمي بين الطلبة والأساتذة يحقق المسؤولية الاجتماعية لأقسام الإدارة التربوية؛ لما تمثله أخلاقيات البحث العلمي والالتزام بها من أهمية بالغة وضرورة ملحة في مجال البحوث وتحقيق الأهداف والغايات، بعيداً عن الغش والخداع، الذي يهدم تلك الأخلاقيات ويؤثر في المجتمع وتقدمه، ولأن نشر ثقافة أخلاقيات البحث العلمي يسهم في التطور العلمي والبحثي للأساتذة والطلبة والذي يصب في خدمة المجتمع ومؤسساته التنموية المختلفة.
2) جاءت العبارة "**بيان التبعات الاجتماعية الناتجة عن الغش والاحتيال في البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة**" في المرتبة الثانية حيث حصلت على متوسط حسابي (4.65)، وانحراف معياري (0.735)؛ مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً، وبتشتت متوسط، مما يعني تمركز الإجابات حول المتوسط، وترتبط هذه العبارة بالعبارة السابقة ولكن بشكل عكسي، وهو أن الغش والاحتيال في البحوث العلمية من أسباب تخلف المجتمعات وتأخرها، لما يصاحب ذلك من ضعف أخلاقي وقيمي لمن يمارسه، فمن الأولى لتغيير ذلك أن تطبق الأنظمة والقوانين لمن يمارسون ذلك لأنهم يشكلون خطراً ثقافياً واجتماعياً وعلمياً على المجتمع ومؤسساته.

بينما جاء ترتيب أقل عبارتين عن دور أقسام الإدارة التربوية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال البحوث العلمية حسب متوسطها الحسابي على النحو الآتي:

1) جاءت العبارة "**دعم البحوث العلمية المشتركة مع باحثين محليين وخارجيين**" في المرتبة السابعة حيث حصلت على متوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (1.037)؛ مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون ولكن ليس تماماً، وبتشتت عال، على أن دعم البحوث العلمية المشتركة مع باحثين محليين وخارجيين يحقق المسؤولية الاجتماعية، لأن ذلك يسهم في تطور نوعية البحوث وأساليبها وجودتها ويحقق أهدافها، كما أن تمكين الشراكة يعتبر عنصر قوة للبحوث العلمية ولهذا العنصر ارتباط قوي بالمؤسسات وبالتالي مع المجتمع.
2) جاءت العبارة "**استقطاب باحثين ذوي مهارات عالية من البلدان المتقدمة**" في المرتبة الثامنة حيث حصلت على متوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (1.177)؛ مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون ولكن ليس تماماً، وبتشتت عال، على أن استقطاب باحثين ذوي مهارات عالية من البلدان المتقدمة يحقق المسؤولية الاجتماعية، من خلال الاستفادة من علم أولئك الباحثين وخبرتهم وتوظيف ذلك في تطوير البحث العلمي والقائمين عليه من الأساتذة والطلبة، والتوظيف الفعلي لقضايا البحث في خدمة المجتمع وحل القضايا والمشكلات التي قد تواجهه.

ثالثاً: في مجال العمليات والأنشطة.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها للمحور الأول (العمليات والأنشطة)

م	العبــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
10	تشجيع الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة.	4.76	0.489	1
8	إكساب الطلبة الخبرات التربوية وأخلاقيات العمل الجامعي.	4.63	0.759	2
9	الاهتمام بالطلبة باعتبارهم ثروة من الموارد القيمة للمجتمع.	4.61	0.815	3
14	تشجيع الطلبة على خدمة المجتمع السعودي.	4.58	0.801	4
1	تعزيز التعاون والتفاهم بين الثقافات المتعددة.	4.51	0.769	5

2	تعريف الطلبة بالمفاهيم الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية.	4.50	0.751	6
12	ممارسة الشورى والعدالة والشفافية والمساءلة في إدارة القسم.	4.39	0.848	7
11	إشراك الطلبة في العمليات والأنشطة التي يقوم بها القسم.	4.39	0.881	8
4	تشجيع الطلبة على التفكير عالمياً والعمل محلياً.	4.39	1.145	9
3	إدراك التحديات العالمية والعمل على الاستفادة منها.	4.38	0.926	10
6	تطوير مهارات فهم الثقافات الأخرى لدى منتسبي القسم وطلابه.	4.38	0.985	11
5	تعزيز مفهوم التعدد الثقافي لدى منتسبي القسم وطلابه.	4.17	1.021	12
7	تشجيع المشاركة بالأنشطة التربوية في المجتمع المدني.	4.17	1.021	13
13	إشراك الطلبة في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بمستقبلهم.	4.15	1.083	14
المتوسط الحسابي العام للمحور الأول (العمليات والأنشطة)		**4.43**	**0.878**	

يتضح من الجدول (4) أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، من خلال العمليات والأنشطة التي تقوم بها أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.43) وانحراف معياري متوسط (0.878)، وهم يؤكدون أن المسؤولية الاجتماعية للأقسام العلمية يمكن تحقيقها من خلال ما تقوم به الأقسام العلمية من عمليات إدارية وأكاديمية وأنشطة وبرامج مساندة ومن خلال ما توفره من إمكانات وتجهيزات تقنية للطلبة والأساتذة ومصادر للمعلومات، وأنشطة بحثية مصاحبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبداللطيف، 2010م)، والتي أكدت على أن تكون للجامعة برامج وأنشطة فعلية تعكس مسؤولياتها الاجتماعية تجاه المجتمع من خلال مشروعاتها وأنشطتها الموجهة لخدمة المجتمع وقطاعاته المختلفة، وأكدت على تحقيق الجودة الشاملة في العمليات والأنشطة التي تقوم بها الجامعات .

وقد جاء ترتيب عبارات دور أقسام الإدارة التربوية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال البحوث العلمية حسب متوسطها الحسابي على النحو الآتي: تشجيع الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة، وإكساب الطلبة الخبرات التربوية وأخلاقيات العمل الجامعي، والاهتمام بالطلبة باعتبارهم ثروة من الموارد القيمة للمجتمع، وتشجيع الطلبة على خدمة المجتمع السعودي. وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (4.58–4.76)، مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على تلك العبارات، وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (1.13–1.34) إلى وجود درجة عالية من التشتت، وقد يعود تأكيد أفراد الدراسة على ذلك إلى أن تشجيع الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة وإكسابهم أخلاقيات العمل الجامعي، هو جزء من تحقيق الأقسام لمسؤوليتها الاجتماعية؛ مما يعود بالفائدة المرجوة على المجتمع، مع إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في برامج خدمة المجتمع وتأهيلهم لذلك تأهيلاً يتناسب مع تخصصهم وقدراتهم.

وجاءت الفقرات التالية في المرتبة الثانية وهي مرتبة على النحو الآتي: تعزيز التعاون والتفاهم بين الثقافات المتعددة، وتعريف الطلبة بالمفاهيم الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية، وممارسة الشورى والعدالة والشفافية والمساءلة في إدارة القسم، وإشراك الطلبة في العمليات والأنشطة التي يقوم بها القسم، وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (4.39–4.51)، مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على تلك العبارات، وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (0.751–0.881) إلى وجود درجة متوسطة من التشتت، وقد يعود تأكيد أفراد الدراسة على ذلك إلى أن تعزيز التعاون والتفاهم وتعريف الطلبة بالمسؤولية الاجتماعية، يسهم في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، وعندما تمارس الأقسام الشورى والعدالة والشفافية في إدارته فإن ذلك يسهم وبشكل مباشر في زيادة الإنتاج والقضاء على الرتابة والتعقيد، وبالتالي يؤدي إلى زيادة فاعلية وكفاءة البرامج والأداء، وهذا بدوره يصب في مصلحة المجتمع ويسهم في تحقيق الأهداف.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحد من تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، والتي جاءت على النحو الآتي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها للمحور الثاني (الصعوبات التي تحد من تحقيق أقسام الإدارة التربوية للمسؤولية الاجتماعية)

م	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
16	افتقاد برامج أقسام الإدارة التربوية للتجديد والتحديث.	4.64	0.657	1
11	افتقاد المناهج الدراسية لمفهوم ومبادئ المسؤولية الاجتماعية.	4.54	0.627	2
17	افتقاد إدارة الأقسام للأساليب الإدارية الحديثة التي تحقق المسؤولية الاجتماعية.	4.47	0.731	3
4	عدم وجود خطط تطبيقية في الأقسام لتحقيق المسؤولية الاجتماعية.	4.44	0.500	4
15	ضعف العلاقة بين الأقسام والمؤسسات الحكومية والخاصة فيما يتعلق بتحقيق المسؤولية الاجتماعية.	4.43	0.577	5
5	ندرة إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في برامج وأعمال القسم بما يحقق المسؤولية الاجتماعية.	4.39	0.865	6
3	قدم البرامج الدراسية التي تقدم للطلبة وافتقادها للتجديد والتحديث.	4.35	0.675	7
18	غياب العمل المؤسسي والجماعي داخل الأقسام العلمية.	4.31	0.850	8
14	غياب ثقافة المسؤولية الاجتماعية عن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين.	4.19	0.642	9
12	قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمفهوم وأبعاد المسؤولية الاجتماعية.	4.03	0.822	10
8	قصور في الربط بين بحوث أعضاء هيئة التدريس وحاجات المجتمع.	4.03	1.162	11
13	عدم إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في برامج وأنشطة القسم.	4.00	0.692	12
9	قصور الربط بين الرسائل العلمية للطلبة وقضايا المجتمع.	3.93	1.179	13
1	قلة الموارد المالية لأقسام الإدارة التربوية اللازمة لتحقيق المسؤولية الاجتماعية.	3.88	1.020	14
10	قصور أقسام الإدارة التربوية عن تحقيق المسؤولية الاجتماعية لكثرة أعبائها الإدارية.	3.76	1.132	15
7	افتقاد الأقسام إلى البيئة الجاذبة والتي تسهم في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.	3.69	0.882	16
6	افتقاد روح التعاون والانسجام بين أعضاء هيئة التدريس مما يؤدي إلى عدم تحقيق المسؤولية الاجتماعية.	3.65	1.200	17
19	الفردية في اتخاذ القرارات داخل الأقسام العلمية.	3.04	1.779	18
2	قلة الموارد البشرية لأقسام الإدارة التربوية اللازمة لتحقيق المسؤولية الاجتماعية.	2.93	1.117	19
	المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني (الصعوبات)	**4.04**	**0.901**	

يتضح من الجدول (5) أن أفراد الدراسة موافقون على الصعوبات التي تحد من تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات للمسؤولية الاجتماعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.04) بانحراف معياري متوسط (0.901)، وهم يؤكدون أنه في ظل تلك الصعوبات التي تواجه أقسام الإدارة التربوية، فلن يكون لأقسام الإدارة دور في تحقيق وتفعيل المسؤولية الاجتماعية، وينبغي على المسؤولين في الجامعات والكليات والأقسام العمل على تلافي تلك العناصر، وحل المشكلات والصعوبات التي تواجه الأقسام، وتوفير الدعم المادي والمعنوي،واختيار القيادات المؤهلة ذات الكفاءة العالية والقادرة على تحقيق المسؤولية الاجتماعية.

وقد جاء ترتيب عبارات الصعوبات التي تحد من تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات للمسؤولية الاجتماعية حسب متوسطها الحسابي على النحو الآتي: افتقاد برامج

أقسام الإدارة التربوية للتجديد والتحديث، افتقاد المناهج الدراسية لمفهوم ومبادئ المسؤولية الاجتماعية، وافتقاد إدارة الأقسام للأساليب الإدارية الحديثة التي تحقق المسؤولية الاجتماعية، وعدم وجود خطط تطبيقية في الأقسام لتحقيق المسؤولية الاجتماعية. وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (4.44–4.64)، مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على تلك العبارات، وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (0.500–0.731) إلى وجود درجة متوسطة من التشتت، وقد يعود السبب في وجود تلك الصعوبات إلى أن خطط وبرامج أقسام الإدارة التربوية قديمة ولم يطرأ عليها أي تجديد أو تحديث، ولم يؤخذ بالتطورات المحلية والعالمية التي تواكب التقدم الذي يحدث بالعالم، بما في ذلك المقررات الدراسية وخططها وتوصيفها والتي تفتقد لمفهوم وأبعاد المسؤولية الاجتماعية، مع غياب الأنشطة المصاحبة والتي يمكن ان تعزز مفهوم المسؤولية الاجتماعية لدى الأساتذة والطلبة،وقد يكون لإدارة الأقسام دور قوي ومؤثر في ذلك فهي من تقوم بعملية القيادة والتوجيه والتحديث والتطوير، وعندما يغيب القائد الفعال فإن الأقسام ستتأثر بذلك.

وجاءت العبارات مرتبة على التوالي: ضعف العلاقة بين الأقسام والمؤسسات الحكومية والخاصة فيما يتعلق بتحقيق المسؤولية الاجتماعية، وندرة إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في برامج وأعمال القسم بما يحقق المسؤولية الاجتماعية، وقدم البرامج الدراسية التي تقدم للطلبة وافتقادها للتجديد والتحديث، وغياب العمل المؤسسي والجماعي داخل الأقسام العلمية. وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (4.31–4.43)، مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على تلك العبارات، وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (0.577–0.865) إلى وجود درجة متوسطة من التشتت، وقد يعود السبب في وجود تلك الصعوبات إلى عدم وجود تنسيق وترابط وتكامل بين الأقسام العلمية والمؤسسات والجهات ذات العلاقة، مما جعل العمل منفصلاً وبعيداً عن تحقيق الأهداف من تلك البرامج، بالإضافة إلى غياب الفرص والمشاركات الخاصة بالطلبة والتي تسهم في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، وقلة الدعم المادي والمعنوي لتلك المشاركات والأنشطة، بالإضافة إلى قدم البرامج الدراسية وخططها وأهدافها والتوصيف الخاص بالمقررات، وبالتالي فهي تحتاج إلى التحديث وأن يؤخذ في الاعتبار موضوع المسؤولية الاجتماعية عند تحديثها وتطويرها، ومما يعيق تحقيق المسؤولية الاجتماعية هو أن العمل داخل الأقسام العلمية ليس مؤسسياً، بل يعتمد على اجتهادات فردية وتوصيات شخصية.

السؤال الثالث: ما المقترحات التي تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، والتي جاءت على النحو الآتي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها للمحور الثالث (المقترحات التي تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية للمسؤولية الاجتماعية)

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	توظيف التعليم لتلبية حاجات الفرد والمجتمع المستقبلية.	4.97	0.165	1
9	استخدام التكنولوجيا الحديثة في تطوير المناهج التعليمية وأساليب التعلم.	4.93	0.256	2
11	زيادة الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة بأهمية المسؤولية الاجتماعية.	4.93	0.256	3
6	تدريب الطلبة من خلال ورش العمل والمحاضرات على تحقيق المسؤولية الاجتماعية.	4.92	0.278	4
1	إدراج المسؤولية الاجتماعية في الخطة الاستراتيجية لأقسام الإدارة التربوية.	4.89	0.316	5
4	تطوير المناهج وطرق التدريس الخاصة بالبرامج لتخريج كوادر علمية مؤهلة ومدربة.	4.89	0.316	6
12	إدراج المسؤولية الاجتماعية ومبادئها وأبعادها ضمن المسارات العلمية للبرامج.	4.89	0.316	7
15	نشر ثقافة وأبعاد المسؤولية الاجتماعية المختلفة لدى كافة العاملين من خلال الندوات	4.88	0.333	8

	وورش العمل والدورات التدريبية.			
10	استخدام التكنولوجيا الحديثة في تبسيط إجراءات العمل.	4.79	0.165	9
3	توفير برامج الرعاية الطلابية الكاملة والتي تشمل برامج رعاية اجتماعية وثقافية.	4.77	0.419	10
2	تفعيل العمل الاجتماعي من قبل رؤساء الأقسام العلمية.	4.75	0.436	11
7	تقديم الأنشطة الطلابية التي تسهم في تحقيق المسؤولية الاجتماعية من برامج ولقاءات وندوات داخل الأقسام.	4.75	0.436	12
8	تقديم الاستشارات وعمل البحوث التطبيقية والتي تسهم في حل مشكلات المجتمع.	4.74	0.443	13
20	إشراك الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تحديد أنشطة وفعاليات المسؤولية الاجتماعية التي تعمل الأقسام على تطويرها.	4.72	0.451	14
14	زيادة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالبحوث والدراسات المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية لحل قضايا المجتمع.	4.71	0.457	15
18	تعزيز دور أقسام الإدارة التربوية في خدمة المجتمع من خلال البرامج والدورات التي تقدمها.	4.67	0.474	16
19	تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في غرس وتعزيز قيم التفوق العلمي لدى الطلبة.	4.67	0.750	17
17	تحديد إطار عام لإسهام العاملين والطلبة والموظفين في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.	4.56	0.500	18
13	تصميم مناهج دراسية تعنى بالمسؤولية الاجتماعية لتغطية البعد النظري والعملي لها.	4.42	0.765	19
16	تكليف فريق عمل لتحقيق المسؤولية الاجتماعية داخل الأقسام.	4.07	1.039	20
المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث (المقترحات)		**4.75**	**0.429**	

يتضح من الجدول (6) أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على المقترحات التي تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.75) بانحراف معياري دون المتوسط (0.429)، حيث يؤكدون أن العمل بتلك المقترحات يسهم بشكل كبير في تحقيق المسؤولية الاجتماعية لأقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية.

وقد جاء ترتيب عبارات المقترحات التي تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية حسب متوسطها الحسابي على النحو الآتي: توظيف التعليم لتلبية حاجات الفرد والمجتمع المستقبلية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في تطوير المناهج التعليمية وأساليب التعلم، ورفع الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة بأهمية المسؤولية الاجتماعية، وتدريب الطلبة من خلال ورش العمل والمحاضرات على تحقيق المسؤولية الاجتماعية، وإدراج المسؤولية الاجتماعية في الخطة الاستراتيجية لأقسام الإدارة التربوية. وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (4.89–4.97)، مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على تلك العبارات، وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (0.165–0.278) إلى تمركز الإجابات حول المتوسط الحسابي،ولأن تلك المقترحات تسهم في تحقيق المسؤولية الاجتماعية من خلال توظيف التعليم لتلبية حاجات المجتمع من المتخصصين والمؤهلين علمياً وفنياً، خلال توظيف التكنولوجيا لخدمة التعليم وتطورها، كذلك من خلال زيادة الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس فيما يخص المسؤولية الاجتماعية، من خلال الندوات والمحاضرات وورش العمل، ومن خلال إقامة برامج تدريبية لطلبة الأقسام في تفعيل المسؤولية الاجتماعية، وأن يكون لأقسام الإدارة التربوية خطط استراتيجية تتفق مع خطط الجامعات بحيث يكون من برامجها ومشاريعها موضوع المسؤولية الاجتماعية.

وجاءت العبارات مرتبة على التوالي: تطوير المناهج وطرق التدريس الخاصة بالبرامج لتخريج كوادر علمية مؤهلة ومدربة، وإدراج المسؤولية الاجتماعية ومبادئها وأبعادها ضمن المسارات العلمية للبرامج، ونشر ثقافة وأبعاد المسؤولية الاجتماعية المختلفة لدى كافة العاملين من خلال الندوات وورش العمل والدورات التدريبية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في تبسيط إجراءات العمل، وتفعيل برامج الرعاية الطلابية الكاملة والتي تشمل برامج رعاية اجتماعية وثقافية. وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (4.77–4.89)، مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقون تماماً على تلك العبارات، وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (0.165–

0.419) إلى وجود درجة منخفضة من التشتت، ويمكن تحقيق المسؤولية الاجتماعية لأقسام الإدارة التربوية عن طريق إدراج مقررات وأهداف ومناهج ضمن مسارات البرامج التي تقدمها الأقسام، وعن طريق نشر ثقافة المسؤولية الاجتماعية بالبرامج والمشاريع والدورات والندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش، وتوظيف تقنية المعلومات في ذلك، مع وجود الرعاية التامة للطلبة علمياً وثقافياً واجتماعية وتربوياً.

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي:

- أن تعمل أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية على تحقيق المسؤولية الاجتماعية من خلال ما توصلت إليه من نتائج في المجالات: البرامج الأكاديمية؛ البحوث العلمية؛ العمليات والأنشطة.
- العمل على حل الصعوبات والمشكلات التي تواجه أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في سبيل تحقيقها للمسؤولية الاجتماعية.
- القيام بتنفيذ المقترحات التي تسهم في تحقيق أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية للمسؤولية الاجتماعية.

المقترحات:

- إجراء دراسة حول إمكانية دمج المسؤولية الاجتماعية ضمن معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات السعودية.
- إجراء دراسة عن دور الجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.

المراجع
References

إحصاءات وزارة التعليم العالي. (1434هـ). دليل إحصاءات وزارة التعليم العالي الصادر من وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، الرياض.

باهي، غلام. (2013م). المسؤولية الاجتماعية للجامعات: نظرة شاملة. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعليم العالي، الدورة الرابعة، "المسؤولية الاجتماعية للجامعات"، 6-7 جمادى الآخرة 1434هـ، 16-17، الرياض.

باكير، عايدة. (2011م). تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، نابلس.

الثبيتي، جويبر ومسعود القرشي. (1422هـ). أساليب إعادة بناء التعليم في الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية. ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية: توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة (22-24 محرم).

الثبيتي، جويبر، ماطر وآخرون. (1422هـ). إعادة رسم خارطة برامج الدراسات العليا لتغيير وضع خريجي الدراسات العليا من البحث إلى الاعتراف إلى ممارسة الاحتراف. ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية: توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة (22-24 محرم).

الحموري، صالح. (2009م). المسؤولية الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، التميز في التطوير المؤسسي. (www.arabvolunteering.org). في 2013/9/20م.

دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1429هـ.

دليل كلية التربية بجامعة أم القرى بمناسبة مرور خمسين عاماً على تأسيس الكلية. (1425). كلية التربية، مكة المكرمة.

دليل كلية التربية بجامعة الملك سعود. (1415هـ). كلية التربية، الرياض.

رحال، عمر. (2011م). المسؤولية المجتمعية للجامعات: بين الربحية والطوعية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، نابلس.

السالم، محمد السالم.(1424هـ). مدى إسهام رسائل الماجستير والدكتوراه المقدمة للجامعات السعودية في خدمة قضايا التنمية الشاملة. المجلة السعودية للتعليم العالي، 1 (1)، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

السلطان، خالد صالح. (1427هـ). نظرة تقويمية لجهود التطوير. ندوة تطوير التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة، الرياض.

شاهين، محمد أحمد. (2011م). المسؤولية المجتمعية للجامعات. (جامعة القدس المفتوحة أنموذجاً). ورقة عمل، مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، نابلس.

عبد اللطيف، سماح محمد لطفي محمد. (2010). المسؤولية الاجتماعية لجامعة الملك سعود تجاه المجتمع السعودي. دراسة لتجربة الجامعة في مجال قطاع البيئة وخدمة المجتمع. المؤتمر الدولي الثاني لقسم الاجتماع بكلية الآداب بجامعة الزقاقيق، الجامعات العربية والمسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعاتها، (2)، 663-691. مصر.

العتيبي. خالد عبدالله. (1418هـ). تقويم برنامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العساف، صالح حمد. (1427هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الرابعة، مكتبة العبيكان، الرياض.

العقل، عقل عبدالعزيز. (1432هـ). التحديات المستقبلية للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ورشة عمل، الرياض.

عواد، يوسف ذياب. (2011م). دليل المسؤولية الاجتماعية للجامعات، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

فهمي، نورهان منير حسن. (2001م). تصور مقترح لدور خدمة الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية دراسة عن المشاركة السياسية للشباب الجامعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم السياسية-جامعة حلوان، (11)، 115-146.

الكيلاني، سامي. (2011م). الخدمة المجتمعية المبنية على حقوق الإنسان: تجربة جامعة النجاح الوطنية في المسؤولية المجتمعية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، نابلس.

مخلوف، شادية. (2011م). ضمان جودة المسؤولية المجتمعية للتعليم الجامعي الفلسطيني "نموذج مقترح". ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، نابلس.

المطيري، حزام بن ماطر (1424هـ). مهام وواجبات رئيس القسم الإدارية. ورقة مقدمة ضمن فعاليات اللقاء العلمي لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود، وكالة الجامعة للدراسات والتطوير، الرياض.

المؤتمر الدولي للتعليم العالي. (1434هـ). "المسؤولية الاجتماعية للجامعات". 6-7 جمادى الآخرة 1434هـ، الرياض.

نجادات، عبد السلام محمد حسين. (2010). دور الجامعات الأردنية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية والأمنية تجاه مجتمعاتهم. المؤتمر الدولي الثاني لقسم الاجتماع بكلية الآداب بجامعة الزقازيق، الجامعات العربية والمسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعاتها. (2)، 783-799، مصر.

ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية. وزارة التعليم العالي، الرياض. 25-28/10/1418هـ.

ندوة التعليم العالي. (1421هـ). ربع قرن من الإنجازات، جامعة الملك خالد.

ندوة الدراسات العليا للجامعات السعودية. (1422هـ). توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبدالعزيز.

ندوة الدراسات العليا وخطط التنمية. (1427هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4280095/deploma-program.pdf. Retrieved on 24.11.2013.

Mehran, N., Azadeh, S., Yashar, S. and Mahammadreza, D. (2011). Corporate social responsibility and universities: a study of top 10 world universities' websites. African Journal of Business Management, 5 (2), 440-447.

Renfu, L., Yaojiang, S., Linxiu, Z., Chengfang, L., Hongbin, L., Rozelle, S. and Sharbono, B. (2011). Community service, educational performance and social responsibility in Northwest China. Journal of Moral Education, 2(40), 181-202.

Rita, W. (1996). College administrators handbook, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 30.

Salem, M. (1424). The contribution of master and doctoral theses submitted to Saudi Universities in the overall development of service issues (in Arabic). Saudi Journal of Higher Education, 1 (1).

The World Bank. (2013). (www.worldbank.org). Retrieved on 2/10/2013.

World Business Council for Sustainable Development. (2009). (www.wbcsd.org) WBCSD. Retrieved on 6/9/2013.

Role of Saudi Educational Administration Departments in Achieving Social Responsibility Goals

Khalid Al-Thbaity

Assistant Professor, Department of Educational Planning and Administration, College of Social Sciences, Imam Mohammad Bin Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study was conducted to identify the role of Saudi Educational Administration Departments (SEAD) in achieving their social responsibility goals. It also aimed at identifying possible challenges hindering the attainment of these objectives as well as potential solutions to overcome such hardships. To that end, the paper used the descriptive approach and employed a survey covering three areas. It was administered to a population sample of 72 academic staff members representing 82% of the study population (88 instructors). A number of statistical methods appropriate to the nature of the study were used. While reiterating the importance to resolve SEAD difficulties in terms of fulfilling their social responsibility role, results revealed full agreement that SEAD are likely to achieve their social responsibility goals through a) academic programs (4.31), b) scientific research (4.28) and c) operations and activities (4.43). To enable and help SEAD in achieving their social responsibility goals, the paper highlights the need to support academic programs, research papers and activities related to social responsibility.

Keywords: Social responsibility, Saudi educational administration, Academic programs, Scientific research.

مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية | صفحة (69-82) | المجلّد 10، العدد 1، 2015

معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية

سعود بن عيد العنزي[1]، نيفين حامد الحربيّ [2]

1. أستاذ الإدارة التربوية المساعد، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.
2. أستاذ الإدارة التربوية المساعد، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

اسُتلم بتاريخ: 2013/12/10 | عُدل بتاريخ: 2014/4/25 | قُبل بتاريخ: 2014/11/12

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرُّف معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، وأثر كل من الجنس والتخصص على هذه المعّوقات. وقد تكونت عينة الدراسة من (655) عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة من جامعتي أم القرى وجامعة تبوك، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية من كلتا الجامعتين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت استبانة تكونت من (40) فقرة. وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة التقدير لمعوقات إدارة المعرفة البشرية جاءت (مرتفعة)، بمتوسط حسابي (3.81)، وجاءت بدرجة (متوسطة)، لمعوقات إدارة المعرفة الفنية والإدارية، بمتوسط حسابي (3.62، 3.55) على التوالي، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمعوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية (3.66)، وهو متوسط ذو درجة (متوسطة). وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق في تقديرات المستجيبين تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق في تقديرات المستجيبين لمعوقات إدارة المعرفة تعزى لمتغير التخصص، وكانت المعوقات أكبر من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من التخصصات الأدبية.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، الجامعات السعودية.

المقدمة

بات المجتمع الحديث يوصف باسم مجتمع المعرفة، وهذا يوضح حالة التطور والتغير التي تمرّ بها البشريّة في الوقت الرّاهن، بحيث أصبحت المعرفة حجر الزاوية في عملية التقدم، وأصبحت أهم المرتكزات التي يُعوَّل عليها في تحقيق التقدم الإنساني، حيث أصبحت المعرفة عاملًا مهمًا في قياس قوة المجتمع ومستواه الاقتصادي، ولقد أزاحت المعرفة عناصر كانت في السابق تشكلّ المعيار الأساسي في نمو أي مجتمع وغناه، مثل: الصناعات التقليدية، والثروات الطبيعية، كالبترول والمعادن وغيرها من أصول مادية، وتعدّ الجامعات إحدى هذه المؤسسات المعنيّة بالمعرفة، كما أنّها عنصر فاعلٌ في تشكيلها. ورغم حداثة المفهوم إلا أن الاهتمام بالمعرفة والسعي لاكتسابها والبحث عنها يعد قديمًا، لكنه يتجدد ويتعمق بتعقد الحياة وتطور أساليب التعليم.

وقد بدأت إدارة المعرفة في الظهور منذ الثلاثينات من القرن العشرين، غير أن الاستخدام الفعلي لهذا المصطلح لأول مرة كان في بداية الثّمانينات من القرن العشرين (المليجي، 2010)، ومنذ هذا التاريخ حظيت المعرفة باهتمام منظري الإدارة ومفكريها، إذ إنها تمثل القدرة على التعامل مع المعلومات وتوظيفها لتحقيق أهدافها، وهي أساس البقاء والتنافس في المنظمات، إذا ما أحسن تنميتها لدى الأفراد العاملين في المنظمات؛ لأنها تساعد على تحديد قدرات وحاجات المنظمات المستقبلية. كما أنها تعدّ أداة استراتيجيّة لصنع المعرفة الشاملة، وتمثّل أساسًا لابتكار الميزة التّنافسية والمحافظة عليها من خلال رفع المستوى التّكنولوجي للمنظّمات، ولن يتحقق ذلك ما لم تكن هناك إدارة مسؤولة عن ذلك، يُطلق عليها (إدارة المعرفة)، وهي ظاهرة حديثة ومعقدة (البغدادي والعباد، 2010). وإدارة المعرفة أهم مدخل لعمليات الإصلاح الإداري والتنمية المتكاملة للعاملين في المنظمة، كما تُعد من أهم الدورات للمنظمات التي تسعى للنجاح والاستمرار، وتعمل على التكيف السريع من المتغيرات المحيطة، ورفع قدرتها

التنافسية مع المنظمات الأخرى (الظاهر، والخفاق، 2011).

إن تطبيق إدارة المعرفة يتطلب توافر مجموعة من العناصر، كأن يكون الهيكل التنظيمي أكثر ملاءمة لإدارة المعرفة، لكي يؤدي إلى استقلالية أكثر في اتخاذ القرار، ويساعد على العمل بروح الفريق (الهزاني، 2011). والبيئة التنظيمية للجامعات من أكثر البيئات مناسبة لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة، بل تكاد تكون الأكثر احتياجًا لتطبيق المفهوم مقارنة بغيرها من المنظمات، وذلك انطلاقًا من طبيعة الدور المناط بها في المجتمع؛ إذ إن الجامعات هي المسؤولة عن إعداد وتهيئة الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة، والتي تعد العنصر الحيوي لجميع عمليات التنمية المجتمعية الشاملة، سواءً على مستوى القطاع الحكومي أو الخاص، مما يستلزم ضرورة الاهتمام بتبني المفاهيم والأساليب والممارسات الإدارية الحديثة، التي تسهم في الرفع من مستوى الأداء التعليمي والبحثي والابتكاري، وتؤدي إلى الارتقاء بمستوى جودة مخرجاتها (حنونة والعوضي، 2011).

وتؤدي إدارة المعرفة دورًا مهمًا في تطوير المنظمات خاصةً الجامعات، لما تحويه من رصيد فكري ومعرفي كبير، لذا أصبحت أكثر قدرة من غيرها من المنظمات في تحقيق التميز في ظل مجتمع المعرفة، ورغم أن مفهوم إدارة المعرفة لا يزال مفهومًا حديثًا في الجامعات، إلا أنه حظي باهتمام كبير من الباحثين والقائمين على هذه المؤسسات سعيًا وراء التميز العلمي والبحثي، والجودة والاعتماد الأكاديمي، ولأن البيئة التنظيمية للجامعات من أكثر البيئات المناسبة لتطبيق إدارة المعرفة (آل عثمان، 2013).

وتعد إدارة المعرفة من أحدث المفاهيم في علم الإدارة، التي تعتبر من أهم السمات الحيوية للأنشطة التي تؤثر في نوعية العمل وجودته، وقد احتلت مكانًا مرموقًا وحيويًا في شتى المجالات الأكاديمية والإدارية والفنية والتجارية، وذلك لاعتبارها أحد التطورات الفكرية المعاصرة (الخطيب، وزيغان، 2009). ففي المؤتمر الأمريكي الأول للذكاء الاصطناعي عام 1980م أشار إدوارد فراينبوم Edward Freignebaum إلى عبارته الشهيرة "المعرفة قوة " (الظاهر، 2009). ومع بداية الثمانينات ظهر مفهوم إدارة المعرفة بشكل صريح وبصورة تدريجية وليس صدفة، حيث تطوّر مفهوم إدارة المعرفة بالمنظور الحالي من مجالات عدة، منها الاعتماد على رأس المال الفكري والحاجة للإبداع ولتأمين أداء أفضل، وظهر مفهوم إدارة المعرفة كوظيفة إدارية في بداية التسعينيات عندما بدأت بعض المنظمات في تنفيذ بعض الممارسات في إدارة المعرفة، حيث كانت الفكرة بتطوير طرق إبداعية لاستثمار المعرفة التي تحصل عليها المنظمة ومعالجتها (البطاينة، والمشاقبة، 2012).

وبدأ الاهتمام الأكاديمي والعملي بمفهوم إدارة المعرفة خلال الأعوام الأخيرة، خاصّة بعد تبني العديد من المنظمات المحلية والعالمية تطبيق إدارة المعرفة. ويعد كارل ويج Karl Wiig أول من ابتكر مفهوم إدارة المعرفة، وذلك في ندوة لمنظمة قوى العمل الدولية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة عام 1986م. وقد أسهم العديد من الباحثين بعدها في تطوير مفهوم إدارة المعرفة. وفي عام 1989م، قدمت مجموعة من الشركات الأمريكية مبادرة لإدارة أصول المعرفة على أسس تكنولوجية لكن العديد من مبادرات إدارة المعرفة ازدهرت في منتصف التسعينيات بفضل الإنترنت، وفى عام 1999م خصص البنك الدولي 4% من الموازنة السنوية لتطوير وتطبيق أنظمة إدارة المعرفة (المدلل، 2012).

وتهتم المنظمات الحديثة بالمعرفة التي تمتلكها وتحاول احتواءها وتخزينها واستثمارها وتطبيقها ونشرها، سواءً بإيجاد إدارة متخصصة للقيام بذلك، أو من خلال التعامل معها كأنشطة يمكن إنجازها من خلال الإدارات الأخرى، وذلك انطلاقًا من آراء وتوجهات الباحثين التي اختلفت في التوصيل لمفهوم إدارة المعرفة، فبينما يركز البعض على كونها وظيفة إدارية لها ملامح واضحة يعدها آخرون مجموعة من الأنشطة أو العلميات أو التطبيقات (الخناق، 2009). فإدارة المعرفة هي مزيج من العمليات المعرفية التي يتم توظيفها في الجامعات لتحقيق التطورات وتحسين الأداء وتلبية أهدافها التنظيمية (Vargas, 2011).

وعليه، تعوّل المجتمعات على دور الجامعات في تشكيل المعرفة وإدارتها، وتحتاج المعرفة في علاقتها بالجامعة كمؤسسات تربوية العديد من التدابير، منها ما يتعلّق بتأسيس البنية المادية، ومنها ما يتعلق بالكوادر البشرية المؤهلة وذات الصلة في صناعتها، غير أن ذلك لا يمكن أن يتم بفاعلية دون إدارة رشيدة للمعطيات ذات الصلة بالمعرفة كافة. وإدارة المعرفة تواجهها عقبات تعيق تطبيقها في الجامعات، وقد تؤدي إلى فشل برامج إدارتها، وتبحث الدراسة الحالية في معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، باعتبار أن المعرفة نشاط إنساني

يختلف عن الأنشطة الإنسانية الأخرى.

وتحتاج الجامعات اليوم إلى استجابات سريعة ودقيقة للتغيرات التي تزيد سرعة نطاقها يومًا بعد يوم، وذلك تبعًا للنمو المتسارع للمعلومات والمعارف. ونظرًا لتعاظم دور المعرفة، أصبحت إدارة المعرفة ذات أهمية لجميع أنواع المؤسسات لتحقيق التميز في العمل والمنافسة والقدرة على الابتكار في المنظمة، فضلًا عن كفاءة عملية فعالة من أجل تحقيق الأهداف (Yilmas, 2012).

وتعد البيئة التنظيمية للجامعات أكثر البيئات مناسبة لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة، بل الأكثر احتياجًا لتطبيق المفهوم مقارنة بغيرها من المنظمات، وذلك انطلاقًا من الدور المناط بها في المجتمع، إذ إن الجامعات بمختلف أنواعها وأنماطها هي المسؤولة عن إعداد وتهيئة الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة، التي تعد العنصر الحيوي لجميع عمليات التنمية المجتمعية الشاملة سواءً على مستوى القطاع الحكومي أو الخاص، مما يستلزم ضرورة تبني المفاهيم والأساليب والممارسات الإدارية الحديثة، التي تسهم في الرفع من مستوى الأداء التعليمي، والبحثي، والابتكاري، ويؤدي إلى الارتقاء بمستوى جودة مخرجاتها (أبو خضير، 2009).

وفي هذا الصدد هدفت دراسة آل عثمان (2013) إلى تعرُّف واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، والمعوقات التي تواجهها وسبل تطوير تطبيقها، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية بلغت (101) فردًا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك العاملين لإدارة المعرفة وأهميتها في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية كان مرتفعاً، وأن أفراد عينة الدراسة يوافقون على وجود معوقات لتطبيق إدارة المعرفة في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق في اتجاهات عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية.

واستهدفت دراسة المطلق (2013) تعرُّف أهم النماذج العالمية لإدارة المعرفة في المنظمات المختلفة، وواقع تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الأجنبية في بعض دول العالم، وواقع تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات بالمملكة العربية السعودية، ومدى ملاءمة تطبيق عمليات إدارة المعرفة ومواقعها، والإطار العام للنموذج المقترح لها في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد العينة، المتكونة من (128) عميدًا لكليات وعمادات الجامعات الحكومية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما اعتمدت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وخلصت الدراسة لنتائج منها أن هناك ستة معوقات تنظيمية، وأربعة معوقات بشرية، وثلاثة معوقات مالية، ومعوقًا تقنيًا، لإدارة المعرفة في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

وأجرى أبي العلا دراسة (2012) هدفت إلى معرفة درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة (التنظيم، والتوليد، والتشارك، والتطبيق) في كلية التربية في جامعة الطائف. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة أن ترتيب الأهمية النسبية لعمليات إدارة المعرفة كان كما يأتي: التنظيم بنسبة (0.67)، والتوليد بنسبة (0.67)، والتشارك بنسبة (0.63)، والتطبيق بنسبة (0.56).

أما دراسة حمدان ومرتجي (2012) فاستهدفت تعرف معوقات إدارة المعرفة بالجامعات الفلسطينية الخاصة بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين فيها، والكشف عن الفروق في استجاباتهم تبعًا لمتغير (النوع، والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل، والجامعة، وسنوات الخبرة)، وتحديد بعض التوصيات للتغلب على معوقات إدارة المعرفة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (50) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (158) من العاملين الأكاديميين والإداريين، وكشفت الدراسة عن وجود بعض المعوقات في إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية الخاصة، وعدم وجود فرق يعزى لمتغير النوع والجامعة، ووجود فرق يعزى لمتغير المؤهل العلمي وطبيعة العمل وسنوات الخبرة، وقد كانت الفروق لصالح البكالوريوس والإداريين وسنوات الخبرة من (1−5) سنوات.

وهدفت دراسة حلاق (2012)، إلى معرفة معوقات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، فضلاً عن تقديم مجموعة من المقترحات لتطوير واقع إدارة المعرفة. وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، واعتمد البحث استبانة لرصد معوقات إدارة المعرفة ومقترحات التطوير من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وقد تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، ثم تم تطبيقها على عينة مؤلفة من (75) عضواً من أعضاء

الهيئة التدريسية، وتألفت الاستبانة من (61) بنداً، منها (40) بنداً في معوقات إدارة المعرفة، و(21) بنداً في مقترحات تطوير إدارة المعرفة. كما تم قياس أثر متغير الجنس والخبرة والمرتبة العلمية في درجة معوقات إدارة المعرفة ومقترحات التطوير، وقد أظهرت النتائج معوقات كبيرة تواجه إدارة المعرفة من أهمها: غياب فرق العمل البحثي، وقلة كفاية الوسائط الإلكترونية المناسبة للقيام بالبحوث، وضيق وقت أعضاء هيئة التدريس، ووجود فرق في تقدير تلك الإعاقات لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور ولأصحاب المرتبة العلمية برتبة مدرس ولأصحاب الخبرة الأقل من خمس سنوات، كما قدم الأساتذة مجموعة من المقترحات، من أهمها: ضرورة إيجاد قنوات إلكترونية بين كلية التربية وكليات التربية في القطر والوطن العربي، والإسهام في إنشاء قاعدة فهرسة عربية مشتركة، وإنشاء مركز إحصائي بكل قسم في الكلية.

وقام فولوود وآخرون (Fullwood et al., 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الأكاديميين في جامعات المملكة المتحدة في تبادل المعرفة ووجهات نظرهم بخصوص بعض العوامل التي تؤثر في أنشطة تبادل المعرفة. وتم تطبيق الدراسة على (230) أكاديميًا في (11) جامعة، وتم استخدام استبانة لجمع وجهات نظرهم في تبادل المعرفة والعوامل ذات الصلة، مثل: المكافآت والجمعيات المتوقعة، والمساهمة المتوقعة، والمعتقدات المعيارية عن تبادل المعرفة، والقيادة، والهيكلة، والمنهجية، والانتماء إلى المؤسسة، الانتماء للأنظمة، وتكنولوجيا المعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الأكاديميين نحو تبادل المعرفة إيجابية فيما يتعلق باعتقادهم أن تبادل المعرفة يحسن ويوسع علاقاتهم مع زملائهم، كما يوفر فرصًا للترقية الداخلية والتعيينات الخارجية. أما فيما يتعلق بالهيكلة والمنهجية وتكنولوجيا المعلومات في تبادل المعرفة، فكانت اتجاهاتهم محايدًة نسبيًا. كما أن لديهم مستوى منخفضًا من الانتماء للجامعة، وتصورات على مستوى عالٍ من الاستقلالية، والانتماء للأنظمة.

وقام سميث ولومبا (Smith and Lumba, 2008) بدراسة للكشف عن ممارسات وتحديات إدارة المعرفة في شبكة المنظمات غير الحكومية الدولية في زامبيا وهولندا. وتوصلت الدراسة إلى تحديد خصائص العوامل التي تؤثر في إدارة المعرفة التنظيمية، وهذه العوامل تؤثر في سلوكيات إدارة المعرفة في المنظمة، وتشمل هذه العوامل الضوابط الإدارية والداخلية، مثل: أساليب الإدارة والحوافز لخلق ومشاركة المعرفة، وتأثيرات الموارد، والتأثيرات البيئية المتعلقة بثقافة المنظمة، والحاجة إلى منظمات مشاركة. كما أظهرت النتائج أن إضفاء الطابع المؤسسي على ممارسات إدارة المعرفة ضمن الشبكة قد يمكّن أو يقيد إدارة المعرفة في المركز ومستوى الشبكة.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع الذي تناولته وهو تعرف معوقات إدارة المعرفة، إلا أنها اختلفت من حيث طريقة تناول الموضوع، حيث سعت الدراسة إلى تعرف معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، وركزت على المقارنة بين جامعتين سعوديتين، هما جامعة تبوك كجامعة حديثة النشأة وجامعة أم القرى كجامعة قديمة النشأة. واتفقت مع دراسة آل عثمان (2013) التي هدفت إلى تعرف واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، والمعوقات التي تواجهها وسبل تطوير تطبيقها، ودراسة حمدان ومرتجي (2012)، التي هدفت إلى تعرف معوقات إدارة المعرفة بالجامعات الفلسطينية الخاصة بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين فيها، ودراسة حلاق (2012)، التي هدفت إلى معرفة معوقات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، إلا أن الدراسة الحالية تقارن جامعة تبوك مع جامعة أم القرى. وتعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة نظرًا لحداثة موضوعها، وقلة الدراسات السابقة فيه، والقيمة العالية لنتائجه النظرية والتطبيقية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسهم إدارة المعرفة في رفع مستوى الجامعات، وتحقيق أهدافها المرغوبة، فمن خلالها تستطيع التعرف على ماهية المعرفة المستخدمة في أعمالها وتطبيقاتها، وكيفية العمل على تطويرها من أجل تحقيق أهدافها. وأمام هذا التّقدم المعرفي الذي يزداد بشكل سريع، فالأمر يوجب على مؤسسات التعليم العالي العمل على تطوير إدارة المعرفة فيها من خلال نقلها من الدول المتقدمة، والسير على خطاها وتتبع آلية الوصول إلى ما وصلت إليه من تقدم وازدهار؛ لتستطيع اللحاق بركب الجامعات المتقدمة التي عملت على تقدُّم مجتمعاتها، لذلك تأتي هذه الدراسة كمدخل لمعرفة معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، متخذة من جامعتي أم القرى وتبوك عينة لتطبيق هذه

الدراسة عليهما، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما معّوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية؟** ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما معّوقات إدارة المعرفة الإدارية في الجامعات السعودية؟
- ما معّوقات إدارة المعرفة الفنية في الجامعات السعودية؟
- ما معّوقات إدارة المعرفة البشرية في الجامعات السعودية؟
- هل هناك فروق في تقديرات المستجيبين لمعوقات إدارة المعرفة تعزى لمتغيري: الجنس والتخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرُّف معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الآتية:

- تعرُّف معّوقات إدارة المعرفة الإدارية في الجامعات السعودية.
- تعرُّف معّوقات إدارة المعرفة الفنية في الجامعات السعودية.
- تعرُّف معّوقات إدارة المعرفة البشرية في الجامعات السعودية.
- تعرُّف الفروق في تقديرات المستجيبين لمعوقات إدارة المعرفة التي تعزى لمتغيري: الجنس، والتخصص.

أهمية الدراسة:

تفيد هذه الدراسة العاملين بالجامعات السعودية وطلبتها وصانعي القرار التربوي والقيادات التعليمية والمجتمع بأسره. كما ستفيد النتائج المترتبة على البحث في تشخيص معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، ونظرًا لندرة الدراسات في الموضوع، تُعد الدراسة الحالية محاولة جديدة من نوعها لحداثة الموضوع وزيادة الاهتمام به عالميًا ومحليًا.

محددات الدراسة:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعتي أم القرى وتبوك في المملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعتي أم القرى وتبوك.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة خلال العام الجامعي 1436/1435.

مصطلحات الدراسة

إدارة المعرفة Knowledge Management

هي "الجهد المنظم الواعي الموجه من قبل منظمة أو مؤسسة ما، من أجل اكتساب كافة أنواع المعرفة ذات العلاقة بنشاط تلك المؤسسة وجمعها وتصنيفها وتنظيمها وتخزينها، وجعلها جاهزة للتداول والمشاركة بين أفراد المؤسسة وأقسامها ووحداتها، بما يرفع مستوى كفاءة اتخاذ القرارات والأداء التنظيمي" (القطارنة، 2011: 23)، وعرَّفها الطاهر (41:2010) بأنها "الإدارة التي تهتم بتحديد المعلومات والمعارف اللازمة للمنشأة، والحصول عليها من مصادرها وحفظها وتخزينها وتطويرها وزيادتها".

التعريف الإجرائي لمعوقات إدارة المعرفة: هي الأوضاع التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية بكفاية وفاعلية، والمسببة للفجوة بين إدارة المعرفة ومستوى الإنجاز الفعلي المطلوب.

الطريقة والإجراءات

أولًا: منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعتي أم القرى وجامعة تبوك للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1435- 1436هـ، البالغ عددهم (3685)، (2300 عضو في جامعة أم القرى، و1385 عضو في جامعة تبوك) (المصدر: موقع جامعتي أم القرى، وجامعة تبوك).

ثالثًا: عينة الدراسة

اختار الباحثان عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغت (655) عضو هيئة تدريس من العاملين بجامعتي أم القرى وجامعة تبوك، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات المستقلة.

جدول (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للعوامل الشخصية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجامعة	أم القرى	358	%54.7
	تبوك	297	%45.3
الجنس	ذكر	240	%36.6
	أنثى	415	%63.4
التخصص	علمي	377	%51.5
	أدبي	318	%48.5
المجموع		655	%100

رابعًا: أداة الدراسة

استخدم الباحثان الاستبانة؛ لمعرفة معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، وجرى تصميمها بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بالموضوع، واستطلاع آراء بعض الخبراء، فصممت استبانة مكونة من تسع وأربعين فقرة، موزعة على ثلاثة محاور هي: معوقات إدارة المعرفة الإدارية؛ معوقات إدارة المعرفة الفنية؛ معوقات إدارة المعرفة البشرية.

خامسًا: الصدق الظاهري:

عرضت الاستبانة على سبعة من المحكمين في تخصصات ذات صلة، ثم ثبتت العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تعدّت (90%)، فتم حذف تسع فقرات لتحوي الاستبانة في صيغتها النهائية (40) فقرة.

سادسًا: ثبات أداة الدراسة:

لإيجاد ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وحساب قيمة ألفا كرونباخ، لكل محور من محاور الاستبانة، وللاستبانة الكلية، والجدول (2) يظهر هذه النتائج.

جدول (2)
معاملات ألفا كرونباخ لاختبار ثبات أداة الدراسة

البعد	معامل ألفا كرونباخ
معوقات إدارة المعرفة الإدارية	0.82
معوقات إدارة المعرفة الفنية	0.88
معوقات إدارة المعرفة البشرية	0.86
معوقات إدارة المعرفة	**0.84**

يظهر من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ صالحة لغايات الدراسة.

سابعًا: تصحيح الاستبانة

تتكون الأداة الحالية من (40) فقرة، وقد تم تصحيح الإجابات في هذه الأداة استنادًا إلى التدريج النسبي المكون من ثلاث فئات، وهي على الشكل الآتي: منخفض من (0– 1.33)– متوسط من (1.34– 2.66) – مرتفع من (2.67– 4).

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب، وأُجري اختبار (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي. وقد وزعت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلة الاستبانة باعتماد المعايير الآتية:

- درجة الموافقة المرتفعة: وتشمل الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أكبر من (3.66) وبنسبة مئوية أكبر من (73.2%).
- درجة الموافقة المتوسطة: وتشمل مجموعة الفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.34–3.66) وبنسبة مئوية (46.8%–73.2%).
- درجة الموافقة المتدنية: وتشمل مجموعة الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية أقل من (2.34) وبنسبة مئوية أقل من (46.8%).

نتائج سؤال الدراسة الرئيس الأول: ما معّوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية؟

للإجابة عن السؤال الرئيس الأول، قام الباحثان بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة، والجدول (3) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (3) أن درجة التقدير لمعوقات إدارة المعرفة البشرية جاءت مرتفعة، فبلغت (3.81)، وجاءت بدرجة (متوسطة) لمعوقات إدارة المعرفة الفنية والإدارية، وبلغت (3.62، 3.55) على التوالي، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمعوقات إدارة المعرفة الكلية (3.66) وهو متوسط حسابي ذو درجة (متوسطة). ويستنتج مما سبق أن معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية جاءت على الترتيب من الأعلى إلى الأقل "المعوقات البشرية، المعوقات الفنية، المعوقات الإدارية".

وهذا يتفق مع دراسة آل عثمان (2013) التي يوافق فيها أفراد عينة الدراسة على وجود معوقات لتطبيق إدارة المعرفة في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطلق (2013) التي تعرفت واقع تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الأجنبية في بعض دول العالم، وخلصت لنتائج، منها: أن هناك ستة معوقات تنظيمية، وأربعة معوقات بشرية، وثلاثة معوقات مالية، ومعوقاً تقنياً لإدارة المعرفة في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، وتتفق مع دراسة حمدان ومرتجي (2012)، التي كشفت عن وجود بعض المعوقات في إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية الخاصة، بحكم حداثة نشأتها، واتفقت مع دراسة حلاق (2012)، التي أظهرت نتائجها معوقات كبيرة تواجه إدارة المعرفة في كلية التربية في جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
معوقات إدارة المعرفة الإدارية	3.55	0.685	%71	متوسطة
معوقات إدارة المعرفة الفنية	3.62	0.669	%72.5	متوسطة
معوقات إدارة المعرفة البشرية	3.81	0.640	%76.2	مرتفعة
معوقات إدارة المعرفة	3.66	0.634	%73.2	متوسطة

مما سبق نستنتج بأن معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية جاءت على الترتيب الآتي: جاءت معوقات إدارة المعرفة البشرية بالمرتبة الأولى، وبدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وهذا عائد إلى أن العنصر البشري أهم عناصر إدارة المعرفة؛ لكونه يتضمن الأساس الذي تنتقل عبره المنظمة من المعرفة الفردية إلى المعرفة التنظيمية، وهي المكونات الرئيسية في برامج إدارة المعرفة ولا يمكن العمل من دونهم.

وجاءت معوقات إدارة المعرفة الفنية بالمرتبة الثانية، وبدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.62)، نظراً لما للتكنولوجيا من دور مهم في إدارة المعرفة، سواء في تكوين المعرفة واكتسابها أو نشرها أو الاحتفاظ بها، فهي تؤدي دورًا كبيرًا بالتنسيق مع الموارد البشرية في الكثير من التطبيقات لإدارة المعرفة. وهي من أهم العناصر المؤثرة في بناء نظام إدارة المعرفة، حيث ستساعد في زيادة قدرات المنظمة المعرفية من خلال سهولة الوصول إلى المعرفة وتجميعها ومن ثم تصنيفها وخزنها، وبعد ذلك نشرها عبر الوسائل المتاحة لتحقيق أهدافها، وجاءت معوقات إدارة المعرفة الإدارية بالمرتبة الثالثة، وبدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.55).

نتائج السؤال الأول: ما معّوقات إدارة المعرفة الإدارية في الجامعات السعودية؟

يشير الجدول (4) إلى درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المعبرة عن معوقات المعرفة الإدارية.

ويتضح أن معوقات إدارة المعرفة الإدارية جاءت على الترتيب كما هو موضح في الجدول (4)، وبلغ متوسط معوقات إدارة المعرفة الإدارية (3.55) وهو متوسط حسابي ذو درجة (متوسطة)، وجاءت ثماني فقرات من هذا المحور بدرجة (مرتفعة)، وهي مرتبة تنازلياً كالآتي:

- جاءت الفقرة "**قلة الاهتمام بالتدريب المرتبط بإدارة المعرفة**"، بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، حيث يعتبر التدريب هو المفعِّل لجميع أنواع المعرفة، والعامل الأساسي لتنشيط المعرفة في الجامعات، إذ يعد التدريب بوابة الحصول على المعرفة، وبالتالي لن تكون هناك إدارة للمعرفة ما لم يكن هناك تدريب على آليات إيجاد المعرفة وإدارتها.
- جاءت الفقرة "**ضعف الاستراتيجية الخاصة بإدارة المعرفة**"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، فإدارة المعرفة بحاجة إلى استراتيجية تسهم في تنمية شبكات العمل لربط العاملين في الجامعات

السعودية لكي يتقاسموا المعرفة، وتحدد أهم الأدوار المهمة للجامعات، حيث يتم التركيز عليها لجمع المعرفة حولها مما يدفع الجامعات إلى توليد المعرفة.

- جاءت الفقرة "**قلة الوحدات التنظيمية لإدارة المعرفة في الجامعة**"، بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.79)، حيث يجب على الجامعات السعودية أن تعمل على إيجاد وحدات تنظيمية في أقسامها وعماداتها المستندة وكلياتها.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن معوقات إدارة المعرفة الإدارية

الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
قلة الاهتمام بالتدريب المرتبط بإدارة المعرفة	3.97	0.92	%79.4	مرتفعة
ضعف الاستراتيجية الخاصة بإدارة المعرفة	3.84	1.114	%76.8	مرتفعة
قلة الوحدات التنظيمية لإدارة المعرفة في الجامعة	3.79	1.027	%75.8	مرتفعة
ضعف دعم بيئة العمل للتوجه نحو إدارة المعرفة	3.76	1.064	%75.2	مرتفعة
قلة الخبرات اللازمة لإدارة المعرفة	3.74	1.009	%74.8	مرتفعة
تجاهل الأهداف الابتكارية لإدارة المعرفة	3.73	1.045	%74.6	مرتفعة
ضعف البنية التحتية لإدارة المعرفة	3.68	0.964	%73.6	مرتفعة
ضعف إدراك أهمية المعرفة الضمنية	3.68	1.009	%73.6	مرتفعة
سوء تخطيط العمليات التنظيمية لإدارة المعرفة	3.67	0.927	%73.4	مرتفعة
لا يوجد وقت كافٍ لتعلم كيفية استخدام إدارة المعرفة	3.65	1.166	%73	متوسطة
نقص موارد الجامعة المخصصة بإدارة المعرفة	3.6	1.07	%72	متوسطة
السعي نحو تطوير المقاييس المباشرة للمعرفة فقط	3.59	0.937	%71.8	متوسطة
نقص تكنولوجيا المعلومات لإدارة المعرفة	3.56	1.178	%71.2	متوسطة
ضعف تمويل جهود إدارة المعرفة	3،53	1.115	%70.6	متوسطة
ضعف اهتمام إدارة الجامعة بإنتاج المعرفة وتطويرها داخل مجال العمل	3.5	1.106	%70	متوسطة
ضعف دعم القيادة العليا لإدارة المعرفة	3.47	1.093	%69.4	متوسطة
ضعف التفكير والاستنتاجات العقلانية	3.42	1.144	%68.4	متوسطة
الهيكل التنظيمي للجامعة لا يتماشى مع إدارة المعرفة	3.18	1.139	%63.6	متوسطة
تفتقر أهداف الجامعة إلى توجهات نحو إدارة المعرفة	3.15	1.13	%63	متوسطة
رؤية الجامعة لا تعكس تفعيل إدارة المعرفة	3.13	1.051	%62.6	متوسطة
رسالة الجامعة لا تتضمن أي نمط لإدارة المعرفة	2.93	1.085	%58.6	متوسطة
متوسط معوقات إدارة المعرفة الإدارية في الجامعات السعودية	3.55	0.685	%71.0	متوسطة

- جاءت الفقرة "**ضعف دعم بيئة العمل للتوجه نحو إدارة المعرفة**"، بالمرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، فمتى ما كان العمل داخل المؤسسات بروح الفريق الواحد، وجدت بيئة داعمة ومتوجهة لإدارة العمل.

- جاءت الفقرة "**قلة الخبرات اللازمة لإدارة المعرفة**"، بالمرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، ويرجع ذلك إلى أن إدارة المعرفة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، والتي تحتاج لخبرات متراكمة عمليًا وعلميًا تعمل على إدارة المعرفة.

نتائج السؤال الثاني: ما معّوقات إدارة المعرفة الفنية في الجامعات السعودية؟

يشير الجدول (5) إلى درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المعبرة عن معوقات إدارة المعرفة الفنية.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن معوقات إدارة المعرفة الفنية

الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجـة الموافقة
قلة التجارب الموجهة لتوليد المعرفة	3.85	0.937	%77	مرتفعة
عزل المعرفة عن استخداماتها	3.82	0.928	%76.4	مرتفعة
ضعف التعاون بين العاملين في مشاريع إدارة المعرفة	3.78	0.948	%75.6	مرتفعة
الجامعة لا تمنح حوافز تشجيعية للمتميزين بإدارة الجامعة	3.77	1.107	%75.4	مرتفعة
صعوبة قياس مدى نجاح مبادرات إدارة المعرفة	3.66	0.955	%73.2	متوسطة
العجز عن قياس نواتج إدارة المعرفة	3.66	0.957	%73.2	متوسطة
قلة تقاسم المعرفة في التعليم الجامعي	3.64	0.97	%72.8	متوسطة
نقص المعايير الأخلاقية لإدارة المعرفة	3.63	0.998	%72.6	متوسطة
ضعف القيمة المضافة لإدارة المعرفة	3.58	0.971	%71.6	متوسطة
النشاط البحثي لا يرتبط بإدارة المعرفة	3.36	1.175	%67.2	متوسطة
التركيز على الماضي والحاضر وإهمال المستقبل	3.11	1.126	%62.2	متوسطة
متوسط معّوقات إدارة المعرفة الفنية في الجامعات السعودية	3.62	0.669	%72.5	متوسطة

ويتضح من الجدول (5) أن معوقات إدارة المعرفة الفنية جاءت على الترتيب كما هو موضح في الجدول (5)، وبلغ متوسط معوقات إدارة المعرفة الفنية (3.62) وهو متوسط حسابي ذو درجة (متوسطة)، وجاءت أربع فقرات بدرجة (مرتفعة)، وهي مرتبة تنازليًا كالآتي:

- جاءت الفقرة "**قلة التجارب الموجهة لتوليد المعرفة**"، بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.85)، حيث إن توليد المعرفة بحاجة إلى جهد بشري يُبنى على التجارب التي تحول المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرية، وتحويلها من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي، حيث إن القصور والعجز في إجراء التجارب الموجهة لتوليد المعرفة أو اختبارها أو تطويرها والاكتفاء باستلامها دون معالجة أو التأكد من ملاءمتها لواقع الجامعة، يعدّ من المعوقات التي تواجه إدارة المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي العلا (2012)، التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة (التنظيم، والتوليد، والتشارك، والتطبيق) في كلية التربية بجامعة الطائف، وأن الترتيب التنازلي للأهمية النسبية لعمليات إدارة المعرفة كما يأتي: التنظيم بنسبة (0.67)، والتوليد بنسبة (0.67)، والتشارك بنسبة (0.63)، والتطبيق بنسبة (0.56)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمدان ومرتجي (2012)، التي أوصت بتوفير جو مناسب داخل الجامعة يمكن العاملين من توليد المعارف ونشرها بما يحقق أهدافها.
- جاءت الفقرة "**عزل المعرفة عن استخداماتها**"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط بلغ (3.82)، إذ إن للمعرفة استخدامات يجب أن تتماشى مع اكتشافاتها، فلا يمكن الحصول على المعرفة ما لم يكن هناك تطبيق واستثمار ناتج عن السبب الذي أوجدت من أجله. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي العلا (2012)، التي أوصت بربط كلية التربية في جامعة الطائف مع مراكز البحوث العملية المحلية والدولية للتشارك في المعرفة.

-جاءت الفقرة "**ضعف التعاون بين العاملين في مشاريع إدارة المعرفة**"، بمتوسط حسابي بلغ (3.78)، وهذا يفسر بأنه لا يمكن لأي جامعة أن تتقدم ما لم يكون سائدًا فيها العمل بروح الفريق، والعمل على تبادل المعارف المتوافرة فيها، سواء أكانت هذه المعارف ضمنية يمتلكها الأفراد في عقولهم أم معارف صريحة متوافرة في الجامعة، وسواء أكان ذلك ضمن التعليمات أو الأنظمة أو المجلدات أو حتى في قواعد البيانات وغيرها من الأدوات والأساليب التكنولوجية الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حلاق (2012)، التي أظهرت أن معوقات كبيرة تواجه إدارة المعرفة في كلية التربية في جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، ومن أهمها: غياب فرق العمل البحثي، وتتفق مع دراسة سميث ولومبا (2008) التي كشفت عن ممارسات إدارة المعرفة وتحدياتها في شبكة المنظمات غير الحكومية الدولية في زامبيا وهولندا. وتوصلت الدراسة إلى تحديد خصائص العوامل التي تؤثر في إدارة المعرفة التنظيمية، ومنها الحاجة إلى منظمات مشاركة.

-جاءت الفقرة "**الجامعة لا تمنح حوافز تشجيعية للمتميزين بها**"، بالمرتبة الرابعة والأخيرة من المعوقات الفنية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.77)، إذ يعد التحفيز عنصراً مهماً للحصول على المعرفة وإداراتها، وضعفه يعتبر عائقا مهماً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطلق (2013)، التي خلصت نتائجها إلى أن هناك ستة معوقات تنظيمية ثلاثة معوقات مالية، لإدارة المعرفة في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية. كما تتفق مع دراسة أبي العلا (2012)، التي أوصت بتوفير الدعم المالي اللازم لدعم عمليات المعرفة وتفعيلها.

نتائج السؤال الثالث: ما معّوقات إدارة المعرفة البشرية في الجامعات السعودية؟

يشير الجدول (6) إلى درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المعبرة عن معوقات إدارة المعرفة البشرية.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن معوقات إدارة المعرفة البشرية

الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
ضعف ثقافة التعلم الإبداعي الذي يساعد على تكوين المعرفة	4	0.969	%80	مرتفعة
ضعف شيوع ثقافة إدارة المعرفة	3.99	0.975	%79.8	مرتفعة
الانفجار المعرفي الكبير في ظل التقدم التقني المتسارع	3.95	0.935	%79	مرتفعة
نقص الوعي بإدارة المعرفة وفوائدها	3.85	0.938	%77	مرتفعة
ضعف البيئة المعرفية التي تدعم إدارة المعرفة	3.79	0.981	%75.8	مرتفعة
افتقاد العاملين بالجامعة لمفهوم ثقافة الجودة والتغيير التنظيمي	3.72	1.071	%74.4	مرتفعة
ضعف تبني اتجاهات تتماشى مع منظومة المعرفة	3.66	0.987	%73.2	متوسطة
تدني مستوى العاملين في مهارات إدارة المعرفة	3.53	0.962	%70.6	متوسطة
متوسط معّوقات إدارة المعرفة البشرية	3.81	0.640	%76.2	مرتفعة

ويتضح أن معوقات إدارة المعرفة البشرية جاءت على الترتيب كما هو موضح في الجدول، وبلغ متوسط معوقات إدارة المعرفة البشرية (3.81) وهو متوسط حسابي ذو درجة (مرتفعة)، وجاءت ست فقرات بدرجة (مرتفعة)، وهي مرتبة تنازليًا كالآتي:

– جاءت الفقرة: "**ضعف ثقافة التعلم الإبداعي الذي يساعد على تكوين المعرفة**"، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4)، إذ إن التعليم في الجامعات السعودية بصفة عامة لا يعطي فرصة للإبداع سواء بالمناهج أو طرق التدريس، التي تُقدم بها تلك المناهج، مما أضعف

ثقافة التعليم الإبداعي في تلك المؤسسات، وبالتالي تلاشت فرص تكوين المعرفة وإدارتها.

- جاءت الفقرة: "**ضعف شيوع ثقافة إدارة المعرفة**"، بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3.99)، حيث إن التحدي الأساس الذي يواجه المتعامل بإدارة المعرفة هو توضيح ماهية إدارة المعرفة وكيف يمكن لها أن تفيد بيئة المنشأة كمدخل للمباشرة في العمل، فالمتعامل بإدارة المعرفة يجب أن يتواءم مع ثقافة المنشأة، إذ إن ثقافة المنظمة تحدد المجالات السلوكية اليومية الرئيسة للعاملين، لا سيما في شيوع ثقافات مختلفة داخل أروقة الجامعات السعودية، وتعد هذه قاعدة حقيقية للتجارب والملاحظات الخاصة بها، وتشارك هذه الثقافات التنظيمية، التي تؤدي إلى بيان نوع كل جامعة، ونوع المعرفة التي تحتاجها، وبيان المعرفة المفيدة وذات قيمة لها لتقوم بمتابعتها، وتشكل المعرفة الثقافية أهداف الجامعة وهويتها. وهذا ما تؤكده دراسة فولوود وآخرون (2013)، التي كشفت اتجاهات الأكاديميين في جامعات المملكة المتحدة في تبادل المعرفة ووجهات نظرهم عن بعض العوامل التي تؤثر في أنشطة تبادل المعرفة. ووضحت أن ثقافة المعرفة لهذه الجامعات جزء مهم من ثقافتها، ولكن هذه الثقافة فردية في طبيعتها، وهي إلى حد ما قائمة لخدمة مصالح ذاتية، مما يطرح تحديات مثيرة للاهتمام لإدارة المعرفة في الجامعات.
- جاءت الفقرة: "**الانفجار المعرفي الكبير في ظل التقدم التقني المتسارع**"، بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3.95)، حيث أدى ذلك إلى توافر كم هائل من المعارف والمعلومات؛ الأمر الذي جعل إدارة المعرفة تتطلب متابعة دقيقة ومستمرة، ليتم تعديل المتقادم منها وتحديثه بما يتناسب مع معطيات المتغيرات والتطورات المتلاحقة، وهو الأمر الذي يتطلب جهوداً كبيرة ومتواصلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حلاق (2012)، التي ذكرت أن من معوقات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها: قلة كفاية الوسائط الإلكترونية المناسبة للقيام بالبحوث، كما تتفق مع دراسة المطلق (2013)، التي خلصت نتائجها إلى أن هناك معوقًا تقنيًا، لإدارة المعرفة في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- جاءت الفقرة: "**نقص الوعي بإدارة المعرفة وفوائدها**"، بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، إذ يتوجب على الجامعات السعودية أن تتبنى مفهوم إدارة المعرفة، وتنشر الوعي بأهميته بين العاملين فيها، وأن تشجع على تبادل المعرفة ومشاركتها الفاعلة فيها. وهذا يتفق مع دراسة حمدان ومرتجي (2012)، التي توصلت إلى وجود بعض المعوقات في إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية الخاصة، بحكم حداثة نشأتها، وقد أوصى الباحثان بضرورة نشر ثقافة إدارة المعرفة بين العاملين في الجامعات الفلسطينية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع ما قام به سميث ولومبا (2008) في دراسة للكشف عن ممارسات وتحديات إدارة المعرفة في شبكة المنظمات غير الحكومية الدولية في زامبيا وهولندا. واقترحت الدراسة توصيات لتحسين ممارسات إدارة المعرفة على المستوى المحلي والدولي، منها خلق وعي أكبر لإدارة المعرفة.
- جاءت الفقرة: "**ضعف البيئة المعرفية التي تدعم إدارة المعرفة**"، بالمرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، حيث إن تبني بيئة معرفية يدعم إدارة المعرفة في الجامعات، ويؤدي إلى تطويرها ونموها وتحسين عمليات اتخاذ القرارات فيها، وتحقيق الميزة التنافسية، وزيادة الإنتاجية وتحقيق الكفاءة والفعالية، وهو نتيجة لنقص تبادل المعرفة وتجارب الأكاديميين والتربويين في تكوين المعرفة وإدارتها.

نتائج السؤال الرابع: هل يوجد فرق في تقديرات المستجيبين لإدارة المعرفة تعزى لمتغيري: الجنس والتخصص؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، قام الباحثان باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة والجدول (7) يبين ذلك.

يبين الجدول (7) أن قيم مستوى الدلالة كانت أكبر من (α=0.05) لجميع معوقات الدراسة، مما يدل على عدم وجود فرق في تقديرات المستجيبين لإدارة المعرفة تعزى لمتغير الجنس، إذ تختلف هذه النتيجة مع دراسة حلاق (2012)، التي أظهرت معوقات كبيرة تواجه إدارة المعرفة في كلية التربية في جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور، وتتفق مع دراسة آل عثمان (2013)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية.

جدول (7)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتأثير الجنس

المعوقات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
إدارة المعرفة الإدارية	ذكر	240	3.546	0.62397	-.135	653	0.893
	أنثى	415	3.5535	0.71859			
إدارة المعرفة الفنية	ذكر	240	3.6697	0.58615	1.33	653	0.184
	أنثى	415	3.5976	0.71164			
إدارة المعرفة البشرية	ذكر	240	3.8396	0.58846	0.879	653	0.38
	أنثى	415	3.794	0.66815			
إدارة المعرفة الكلي	ذكر	240	3.6851	0.55555	0.715	653	0.475
	أنثى	415	3.6484	0.67502			

قام الباحثان باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة؛ لإيجاد فروق في تقديرات المستجيبين لإدارة المعرفة تعزى لمتغير التخصص، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لتأثير التخصص

المعوقات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
إدارة المعرفة الإدارية	علمي	337	3.4741	0.65178	-2.968	653	0.003*
	أدبي	318	3.6321	0.71047			
إدارة المعرفة الفنية	علمي	337	3.522	0.64516	-4.066	653	0.000*
	أدبي	318	3.7321	0.67746			
إدارة المعرفة البشرية	علمي	337	3.7181	0.66038	-3.851	653	0.000*
	أدبي	318	3.9088	0.6034			
إدارة المعرفة الكلي	علمي	337	3.5714	0.61969	-3.799	653	0.000*
	أدبي	318	3.7577	0.63521			

يبين الجدول (8) أن قيم مستوى الدلالة كانت أقل من (α=0.05) لجميع معوقات الدراسة، مما يدل على وجود فرق في تقديرات المستجيبين لإدارة المعرفة تعزى لمتغير التخصص، ومن خلال الجدول (8) نلاحظ أن المعوقات كانت أكبر من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من التخصصات الأدبية، إذ إن معاناة أعضاء هيئة التدريس وعضواتها من ذوي التخصصات الأدبية أكثر من معاناة زملائهم وزميلاتهم من ذوي التخصصات العلمية في كلتا الجامعتين حول معوقات إدارة المعرفة، وهذا يتفق مع دراسة حمدان ومرتجي (2012)، التي كشفت عن وجود بعض المعوقات في إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف مع دراسة

آل عثمان (2013)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية.

التوصيات والمقترحات:

- زيادة اهتمام الجامعات السعودية بالتدريب المرتبط بإدارة المعرفة.
- تفعيل الجامعات السعودية لاستراتيجيات خاصة بإدارة المعرفة.
- زيادة الوحدات التنظيمية لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية.
- زيادة التجارب الموجهة لتوليد المعرفة في الجامعات السعودية وتبادل الخبرات فيما بينها.
- زيادة التعاون بين العاملين في الجامعات السعودية في مشاريع إدارة المعرفة.
- توسيع العمل في الجامعات السعودية على التجارب الموجهة لتوليد المعرفة، وربط المعرفة باستخداماتها.

–منح حوافز تشجيعية للمتميزين في الجامعات السعودية؛ من أجل إدارة المعرفة وتوليدها، والعمل على تطويرها.

المراجع

References

أبو خضير، إيمان. (2009). تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي. المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية– نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معهد الإدارة العامة، الرياض، من 1–4 نوفمبر.

أبي العلا، ليلى. (2012). درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1 (4)، 106–126.

آل عثمان، عبدالعزيز. (2013). واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية (المعوقات وسبل التطوير). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

البطاينة، محمد، وزياد المشاقبة. (2012). إدارة المعرفة بين النظرية والتطبيق، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البغدادي، عادل، وهاشم العبادي. (2010). التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة: السلوك التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، إدارة المعرفة، إدارة المعلومات، الأداء التنظيمي، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حلاق، محمد. (2012). معوقات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10 (1)، 11–45.

حمدان، محمد، وزكي مرتجي. (2012). معوقات إدارة المعرفة بالجامعات الفلسطينية الخاصة بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطيني، (19)، 85–113.

حنونة، سامي، ورأفت العوضي. (2011). تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، بحث مقدم لمؤتمر التعليم الإلكتروني واقتصاديات المعرفة، المنعقد بجامعة القدس المفتوحة، بتاريخ 12–13/يوليو.

الخطيب، أحمد، خالد زيغان. (2009). إدارة المعرفة ونظم المعلومات. دار جدارا للكتاب العالمي، وعالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.

الخناق، سناء. (2009). نظام هندسة المعرفة. دار القطوف للنشر والتوزيع، والدار العثمانية، عمان، الأردن.

داسي، وهيبة. (2011). دور إدارة المعرفة في تحقيق ميزة تنافسية، مجلة الباحث، (11)، 165– 176.

الزطمة، نضال. (2011). إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الطاهر، علاء. (2010). إدارة المعلومات والمعرفة. دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الظاهر، أسمهان ومها الخفاق. (2011). مقدمة في نظم المعلومات الإدارية. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الظاهر، نعيم. (2009)، إدارة المعرفة، جدارا للكتاب العالمي، وعالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.

القطارنة، زياد. (2011). إدارة المعرفة. دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المدلل، عبد الله. (2012)، تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات الحكومية الفلسطينية وأثرها على مستوى الأداء، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المطلق، تركي. (2013). إدارة المعرفة في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية (نموذج مقترح). مركز النشر العلمي والترجمة، جامعة حائل، السعودية.

المليجي، رضا. (2010). إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، السعودية.

الهزاني، نورة. (2011). تحديات إدارة المعرفة. مجلة المعلوماتية، (33)، 25–38.

Abu Ela, L. (2012). Knowledge management in the college of education (Taif University) as perceived by academic staff (in Arabic). International Journal of Educational

Hazzani, N. (2011). Challenges to knowledge management (in Arabic). Informatics Journal, (33), 25-38.

Smith, J. and Lumba, P. (2008). Knowledge management practices and challenges in international networked ngos: the case of one world international. The Electronic Journal of Knowledge Management, 6 (2), 167-176.

Vargas, J. (2011). Knowledge assets and knowledge management phenomena in Mexican public institutions in Guadalajar, Jalisco. Journal of Psychology and Business, 2 (1), 59-66.

Yilmas, Y. (2012). Knowledge management in e-learning practices. Journal of Educational Technology, 11 (2), 150-155.

Spec., 1 (4), 106-126.

Dacey, W. (2011). Role of knowledge management in achieving competitive advantage (in Arabic). Researcher Journal, (11), 165-176.

Fullwood, R., Rowley, J. and Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK Universities. Journal of Knowledge Management, 17 (1), 123-136.

Hamdan, M. and Mortagi, Z. (2012). Impediments to knowledge management in Palestinian private universities (Gaza) as perceived by their academic staff (in Arabic). Research Journal of Palestinian Educational Studies, (19), 85-113.

Impediments to Knowledge Management at KSA Universities

Saud Eid Alanazi [1], Neveen Hamed Alharbi [2]

1. Assistant Professor of Educational Management, Faculty of Education and Arts, University of Tabuk, Kingdom or Saudi Arabia.
2. Assistant Professor of Educational Management, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom or Saudi Arabia.

Abstract

The study was conducted to identify impediments to knowledge management at KSA universities as well as the effects of expertise and gender factors on such impediments. The study sample consisted of (655) academic staff members randomly selected from Umm Al-Qura and Tabuk Universities. Employing descriptive approach, researchers administered a survey comprising 40 items. Results revealed that the human factor to knowledge management impediments is high (3.81), whereas the technical and managerial factors are medium with respectively the score of (3.62) and (3.55). Overall rate of knowledge management impediments at Saudi universities was medium with the score of (3.66). The study revealed no significant differences that can be attributed to the gender variable. However, the study revealed significant differences that can be attributed to the field of specialization variable. The highest score came from respondents specializing in humanitarian disciplines.

Keywords: Knowledge management, Saudi universities.

واقع إدارة برامج التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود ومتطلبات تطويرها

محمد بن محمد أحمد الحربي

أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

اسُتلم بتاريخ: 2014/9/13 | عُدل بتاريخ: 2014/11/24 | قُبل بتاريخ: 2014/12/3

الملخص

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، والتعرف على جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي ونظام التعليم الاعتيادي، وتحديد متطلبات تطوير إدارة برامج التعليم الموازي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين أفراد الدراسة عند مستوى (0,05) حول متطلبات تطوير إدارة البرنامج. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة لاستطلاع آراء عينة الدراسة التي تكونت من (34) عضو هيئة تدريس، و(90) من طلبة برنامج الماجستير الموازي. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بواقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي جاءت بدرجة (متوسطة). وحصلت العبارات المتعلقة بجوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي والتعليم الاعتيادي على درجة موافقة (متوسطة).أمّا العبارات المتعلقة بمتطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي؛ فقد حصلت على درجة موافقة (كبيرة). كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجات موافقة أفراد العينة في محور "واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي"، ومحور "جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي" تبعا لمتغير (الصفة) لصالح عضو هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بتكثيف برامج الإرشاد الأكاديمي للطلبة الدارسين في البرنامج الموازي، والعمل على تجويد مخرجاته وتحسينها، وطرح تخصصات ومسارات جديدة في البرنامج تتواءم مع متطلبات التنمية، واحتياجات سوق العمل، وتطوير الممارسات الإدارية والقيادية للجان المشرفة على برامج التعليم الموازي في الكليات والأقسام الأكاديمية، وتبني معايير مرنة لقبول الطلبة في برامج التعليم الموازي.

الكلمات المفتاحية: التطوير الإداري، الدراسات التطبيقية، التعليم الموازي، الجامعات السعودية.

الإطار العام للدراسة

المقدمة

يشكّل التعليم العالي عصب تقدم الدول واقتصادها، وتعتمد عليه المجتمعات المتحضرة لتتطور في مختلف مجالات الحياة. كما يحقق لها مكاسب اقتصادية يدفع بها للمنافسة العالمية والتفوق العلمي والاقتصادي. وهو أحد الروافد المهمة لدعم خطط التنمية، وذلك لما تقوم به الجامعات من دور مهم في إقرار خطط وبرامج الدراسات العليا، وتنفيذها وتطويرها بما يسهم في استيعاب الطلب المجتمعي المتزايد للالتحاق ببرامجها، والتي أصبحت مطلباً ملحاً لشريحة كبيرة من العاملين والعاملات بمؤسسات التعليم العام والعالي؛ فضلاً عن أنّ برامج الدراسات العليا تعدّ من أرقى مستويات التعليم، لأنها تسهم في إثراء البحث العلمي، وزيادة المعرفة، وعلاج مشكلات المجتمع.

وتعمل وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية على دعم الجامعات الحكومية والأهلية لتحقيق غايات وأهداف التعليم العالي من خلال التخطيط لمشاريعها وبرامجها المختلفة، وتخصص لها موازنات سنوية لتكون واقعاً ملموساً يجني ثماره جميع المستفيدين وأصحاب العلاقة stakeholder بما يعود بالنفع على المجتمع أفراداً ومؤسسات.

ومن أجل هذه الغاية أقرت وزارة التعليم العالي الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية 1450/ 2029 (آفاق) والتي تضمنت أربعين برنامجاً لمعالجة القضايا الحالية والمستقبلية للتعليم العالي، والارتقاء به إلى آفاق جديدة، ليكون قادراً على المنافسة والريادة العالمية (وزارة التعليم العالي، آفاق، 1432).

ولعلّ من البرامج المهمة التي تطرقت إليها خطة آفاق، برنامج تطوير الدراسات العليا الذي يهدف إلى زيادة أعداد الطلبة المقيدين في برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، واستقطاب طلبة الدراسات العليا المتميزين داخل المملكة وخارجها، ورفع جودة برامجها، والتوسع في برامج الابتعاث الداخلي في الجامعات السعودية لتشمل الدراسات العليا (وزارة التعليم العالي، آفاق، 1432).

وفي ذات السياق، تضمنت الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك سعود هدفاً رئيساً يركّز على تقليل عدد طلبة برامج البكالوريوس، وزيادة نسبة طلبة الدراسات العليا بالجامعة من 10% إلى 30%. (جامعة الملك سعود، 2010). وهو ما يؤكد أهمية هذه البرامج لتحسين المخرجات البحثية للجامعة، وإسهامها في تحقيق أهداف الدراسات العليا، وتعزيز جهود الجامعة للتحول إلى جامعة بحثية تركز على تقديم برامج الدراسات العليا في تخصصات معينة تخدم سوق العمل، وتسهم في تأهيل وتدريب المعلمين والمعلمات، ومديري ومديرات المدارس، كذلك المشرفين التربويين والمشرفات، إضافة إلى القيادات التربوية في المدارس والجامعات.

وخلال السنوات الأخيرة، أشرفت عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود على عدد من برامج الدراسات العليا الاعتيادية في مختلف التخصصات، وذلك من خلال كليات الجامعة الإنسانية والعلمية والصحية، حيث بلغ عدد هذه البرامج ما يقرب من (125) برنامجاً للماجستير والدكتوراه، التحق بها أكثر من (8000) طالب وطالبة خلال العام الجامعي 1434/1433 (جامعة الملك سعود، 1434)، الأمر الذي يحتّم ضرورة تطوير هذه البرامج بما يتناسب ورؤية الجامعة، وما يتوقعه القائمون على التعليم العالي والبحث العلمي في المملكة.

وعلى الرغم من كثرة المقاعد المتاحة في البرامج الاعتيادية، إلا أنها لم تعد تكفي للوفاء بالطلب المتزايد على برامج الدراسات العليا، ما دفع الجامعة لاعتماد نظام الدراسات التطبيقية في شكل برامج موازية تقدّم خارج الدوام الرسمي لمن يرغب، ممن لم تساعدهم ظروفهم العملية للالتحاق بالبرامج الاعتيادية، وذلك لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطلبة لإكمال دراساتهم العليا، وتحقيق نوع من تكافؤ الفرص التعليمية؛ ولذلك طرحت خلال العام الجامعي 1435/1434 ما يقرب من (26) برنامجاً للتعليم الموازي لمرحلة الماجستير في خمس من كليات الجامعة هي: التربية، علوم الحاسب والمعلومات، إدارة الأعمال، الآداب، والعلوم، التحق بها نحو (1475) طالباً وطالبة. (عمادة الدراسات العليا، 1434)، وهي أعداد كبيرة تؤكّد الاقبال المتزايد على هذا النوع من التعليم، وضرورة العمل على إيجاد آلية مناسبة لتطوير إدارة هذه البرامج، بما يواكب التغيرات المستمرة في التعليم العالي بشكل عام، والدراسات العليا على نحو خاص.

ونظراً لأنّ كلية التربية بجامعة الملك سعود تشهد إقبالاً سنوياً كثيفاً للالتحاق ببرامج التعليم الموازي قد يفوق بقية كليات الجامعة، فإنّ الدراسة الحالية تأتي للتوصل إلى تحديد المتطلبات الضرورية لتطوير إدارة برامج التعليم الموازي بمختلف أقسامها الأكاديمية، بما يتفق وتوجهات الكلية والجامعة لتحقيق التميّز المؤسسي والأكاديمي محلياً وعالمياً.

مشكلة الدراسة:

اتجهت بعض الجامعات السعودية إلى تبني خطط طموحة لتقديم برامج متنوعة بنظام التعليم الموازي بهدف سد الفجوة بين المتاح من فرص الدراسات العليا، وبين أعداد المتقدمين والمتقدمات لهذا النوع من التعليم، والتي تتزايد عاماً بعد عام.

وقد اهتمت عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود ضمن توجهاتها المستقبلية بتشخيص برامج الدراسات العليا بالجامعة، وذلك بتطبيق مؤشرات جودة الأداء والإنتاجية لمدخلات ومخرجات كافة البرامج المعتمدة. كما سعت لوضع آلية دورية لمراجعة هذه البرامج وتقويمها، ومراجعة القواعد والإجراءات التنظيمية المتعلقة بها، وإعداد خريطة مستقبلية للدراسات العليا بالجامعة في ضوء احتياجات سوق العمل (عمادة الدراسات العليا، 1434).

وأكدّت الخطة الإستراتيجية لكلية التربية بجامعة الملك سعود تطوير برامج الدراسات العليا في مختلف أقسامها الأكاديمية، وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، بما يسهم في تجويد مخرجاتها المتخصصة في مختلف العلوم المعرفية (كلية التربية، 1433).

وخلال العام الجامعي 1434/1433 حصلت كلية التربية على الاعتماد الأكاديمي من المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد الكليات التربوية (NCATE) لبرامج الماجستير بمختلف أقسامها الأكاديمية. وأوصى التقرير النهائي لجهة الاعتماد بضرورة تطوير هذه البرامج، وطرح برامج ومسارات جديدة في مختلف التخصصات. كما طرحت أقسام الكلية في العام الجامعي 1435/1434 (35) برنامجاً للماجستير والدكتوراه بنظام الدراسة الاعتيادي في مختلف التخصصات الأكاديمية، يدرس بها ما يقرب من (2105) طلاب وطالبات (كلية التربية، 1435).

وعلى الرغم من تعدد هذه البرامج وتنوع تخصصاتها، إلا أنها لا تكفي لمواجهة الطلب المتزايد للالتحاق ببرامج الكلية التي تعد من أضخم كليات الجامعة، إذ بلغ عدد الطلبة المسجلين فيها حتى نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1434–1435 (6731) طالباً وطالبة (كلية التربية، 1435). وهو ما يوضحه الجدول (1).

جدول (1)

أعداد الطلبة المقيدين بكلية التربية للعام الجامعي 1435/1434*

المرحلة الدراسية	أعداد الطلبة
البكالوريوس	4626
الماجستير	1640
الدكتوراه	465
المجموع	6731

* كلية التربية، التقرير السنوي، 1435

وقد فرضت هذه الأعداد المتزايدة من الطلبة، والإقبال المتزايد على برامج الدراسات العليا عاماً بعد عام، التوجه لطرح برامج موازية للدراسات العليا الصباحية، تطبق عليها جميع اللوائح والأنظمة التي تطبق على البرامج الاعتيادية، ولا تختلف عنها سوى بمواعيد محاضراتها، ما أسهم في التحاق عدد كبير من منسوبي المدارس والجامعات بهذه البرامج (الحربي، 1432).

وسعياً من كلية التربية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، الذي يعدّ أحد الأهداف المهمة للسياسة التعليمية بالمملكة، وتمشياً مع توصيات جهات الاعتماد الأكاديمي الوطني والعالمي بضرورة فتح برامج موازية في الدراسات العليا، وإعدادها للحصول على الاعتماد الأكاديمي أسوة بالبرامج الاعتيادية، أقرت عمادة الدراسات العليا (13) برنامجاً للتعليم الموازي في كلية التربية بمرحلة الماجستير للعام الجامعي 1435/1434، تقدّم لها (3565) طالباً، لم يقبل منهم سوى (330) طالباً (عمادة الدراسات العليا،1435). وهو ما يوضحه الجدول (2).

جدول (2)

برامج التعليم الموازي وأعداد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية 1435/1434*

عدد البرامج الأكاديمية	أعداد المتقدمين والمتقدمات	الطلبة المقبولون
13	3565	330

* كلية التربية، التقرير الإحصائي، 1435.

يتضح من الجدول (2) ارتفاع أعداد المتقدمين والمتقدمات لبرامج الماجستير الموازي، مقابل الفرص المتاحة للقبول، إذ لا تتعدى نسبتها 10% تقريباً، ما يحتّم ضرورة تطوير إدارة هذه البرامج، بما يمكن أن يسهم في مواجهة الطلب المجتمعي المتزايد على الدراسات العليا، واستيعاب أكبر عدد ممكن من المتقدمين، وتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وقد أكّدت بعض الدراسات والمؤتمرات أهمية هذا النوع من التعليم، لأنه يتيح الفرصة للالتحاق بالدراسات العليا لشريحة كبيرة من منسوبي المدارس والجامعات؛ فقد أوصى مؤتمر التعليم الموازي المنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام 1433 بصياغة استراتيجية محددة المعالم للتعليم الموازي تتضمن فلسفته، وتعريفه، وأهدافه، ومجالاته، ومهامه الوظيفية بما يضمن جودة مخرجاته، وتحقيق متطلبات المجتمع، وإعادة صياغة البرامج القائمة، وقصر هذا النوع من التعليم على الأقسام الأكاديمية ثنائية الهدف تمهيناً وتنظيراً أسوة بالجامعات العالمية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1433).

وأوصت دراسة الثبيتي (1433) بإعادة النظر في برامج الدراسات العليا (الموازي) من حيث شروط القبول، والأهداف، وأساليب التقويم، وما يترتب على ذلك من تطوير لممارسات الإدارة.

وتوصلت دراسة البلوي (1433) إلى أنّ انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة المنتسبين للبرنامج الموازي يرجع إلى عدم مناسبة أوقات عملهم مع أوقات تقديم هذه البرامج،

ما أسهم في كثرة غيابهم، وانسحاب البعض منهم في منتصف البرنامج، وتكدسهم في تخصصات معينة لا تناسب سوق العمل نتيجة لقلة التخصصات المتاحة في البرنامج. وأوصت الدراسة بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة لتحسين البرنامج وأنظمته.

كما خلصت دراسة السالوس، والصديقي (1435) إلى وجود عدد من المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طالبات التعليم الموازي. وأوصت الدراسة بمراعاة الدقة في اختيار المنسقات الأكاديميات للبرنامج، وضرورة متابعة أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرنامج، سواء بالنسبة للحضور والغياب، أو بالنسبة لتوفير متطلباتهم الإدارية والأكاديمية.

وفي ذات السياق؛ أوصت دراسة الصافي (1433) بأنّ تتولى الجامعات تنفيذ خطط استراتيجية لتطوير التعليم الموازي تراعي فلسفة التعليم العالي، وتلبي حاجات الطلبة، ووضع معايير ومؤشرات لضمان جودة برامجه، وأن يكون موازياً للتعليم العالي في النظام الاعتيادي.

وأكّدت دراسة الأحمد (1434) ضرورة تخطيط وتنظيم وإدارة التعليم الموازي وفق صيغ مؤسسية تأخذ في اعتبارها تحقيق الفائدة القصوى منه، وتقنينه بصورة تجعله موازياً للتعليم النظامي، ويسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وتؤكد هذه النتائج والتوصيات ضرورة العمل على تطوير الممارسات الإدارية والأكاديمية للقائمين على إدارة برامج التعليم الموازي في الجامعات السعودية بطرق غير تقليدية، تأخذ بعين الاعتبار دراسة واقعه الحالي، واستشراف التطلعات المستقبلية للجامعات التي تتبنى هذا النوع من التعليم المستمر، بما يمكن أن يسهم في تحسين المدخلات، والعمليات وتجويد المخرجات التعليمية والبحثية على حد سواء.

وتأسيساً على ما سبق؛ فإنّ مشكلة الدراسة تنحصر في الوقوف على واقع إدارة برامج التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتحديد متطلبات تطويرها.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. ما واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؟
2. ما أهم جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي، وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود؟
3. ما متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) حول متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير: الصفة (طالب، عضو هيئة تدريس)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الوقوف على واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف على جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي، وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.
3. تحديد متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
4. تفسير الفروق ذات الدلالة الإحصائية (إن وجدت) حول متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، التي يمكن أن تعزى إلى متغير الصفة (طالب، عضو هيئة تدريس).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة بالنظر إلى الجوانب التالية:-

- من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحسين الممارسات الإدارية للعاملين في اللجان المشرفة على البرامج الموازية في أقسام وكليات الجامعة، وتجويد أدائهم.

- قد تشجع نتائج الدراسة قيادات جامعة الملك سعود، والمسئولين في عمادة الدراسات العليا وكلية التربية والأقسام الأكاديمية لإقرار المزيد من برامج التعليم الموازي في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، وزيادة الاهتمام بتطوير أداء القائمين عليها.
- من المتوقع أن تشكّل أدبيات الدراسة الحالية مرجعاً للباحثين في مجال الدراسات العليا بشكل عام، وتطوير الممارسات الإدارية والأكاديمية لبرامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي على نحو خاص.

حدود الدراسة:

انحصرت حدود الدراسة الحالية في الوقوف على واقع إدارة برامج التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتحديد متطلبات تطويرها، وذلك خلال العام الجامعي 1434-1435.

مصطلحات الدراسة:

اعتمدت الدراسة المصطلحات التالية:

المتطلبات: يعرّف معجم المعاني المتطلبات بأنّها جمع متطلب، وهي أمر أو عمل يُطلب تحقيقه، وشيء أساسيّ لا غنى عنه (http://www.almaany.com/home.php).

متطلبات التطوير: ويقصد بمتطلبات التطوير في الدراسة الحالية: البرامج والأنشطة الإدارية والأكاديمية التي يمكن أن تسهم في تحسين إدارة برامج التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

التعليم الموازي: يعرّف التعليم الموازي بأنه: التعليم الجامعي المنبثق من الجامعات الحكومية، والذي يتيح للطلبة التنافس للالتحاق بالبرامج الدراسية في الكليات الجامعية نظير رسوم دراسية مخفضة، بهدف تحسين جودة العملية التعليمية، وإيجاد مصادر تمويل إضافية للجامعات (الربيعي، 2008).

ويقصد بالتعليم الموازي في الدراسة الحالية: برامج الدراسات العليا لمرحلة الماجستير التي تمول رسومها الدراسية وزارة التعليم العالي حالياً، وتنفذها الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتتطابق خططها الدراسية مع برامج الماجستير الاعتيادي المعتمد بنظام المقررات فقط.

إدارة برامج التعليم الموازي: ويقصد بها في الدراسة الحالية: الممارسات الإدارية والأكاديمية التي يقوم بها أعضاء اللجان الإشرافية على برنامج التعليم الموازي، وأعضاء هيئة التدريس في البرنامج.

الطلبة: ويقصد بالطلبة في الدراسة الحالية: الطلاب والطالبات المقيدون في برامج التعليم الموازي بكلية التربية للعام الجامعي 1434/1435.

الإطـار النظري

مفاهيم التعليم الموازي:

يعدّ مصطلح التعليم الموازي Parallel Education من المصطلحات الجدلية في مؤسسات التعليم العالي؛ فهو مصطلح ظهر حديثاً في أدبيات التعليم الجامعي وتطبيقاته على المستوى العالمي، إلا أنه بدأ متأخراً في الأدبيات الجامعية العربية والمحلية (العساف، 1433).

ولعلّ جدلية مصطلح التعليم الموازي ترجع لكونه يتضمن أنواعاً ومجالات متعددة من التعليم التقليدي، وأنماطه الحديثة، حيث تطلق عليه أسماء أخرى في الأنظمة التعليمية العالمية، ومنها:

- التعليم التكميلي: ذلك أنه يسد النقص في أنشطة المؤسسة التعليمية، إما لكثرة طلابها، أو لنقص إمكاناتها، أو لكثرة الرسوب والتسرب، أو لعدم مرونة أنظمتها التعليمية التقليدية.
- التعليم البديل: ذلك أنه يوفر فرص التعليم الأساسي للذين لم يلتحقوا بالتعليم مبكراً، وإكسابهم المهارات العملية، والخبرات التي تساعدهم على تطوير أنفسهم (الرشود، 1433).
- التعليم التعويضي: لأنه يوفر فرصاً تعليمية لمن تركوا الدراسة، أو لمن هم على رأس العمل ويطمحون لإكمال دراستهم.
- التعليم الإضافي: يضيف معلومات ومهارات للملتحقين بالبرامج التأهيلية والتدريبية التي تجمع بين الدراسة والعمل، بغية الترقية في المجال الوظيفي (البلوي، 1433).

ويشير العساف (1433) إلى التباين الواضح في تحديد مصطلح للتعليم الموازي الجامعي؛ إذ يعرّفه بأنه: تعليم جامعي بالانتساب بغية التنمية المهنية يتم أثناء الخدمة، ويقدم خدمة مجتمعية. كما يمكن تعريفه بالنظر إلى أبعاده المتعددة التي تتمثل في:

- البعد المعرفي Knowledge Oriented فالتعليم الموازي

يعمل على تهيئة برامج دراسية لمن لم تمكنهم ظروفهم الالتحاق بالبرامج الاعتيادية.

- البعد الاجتماعي: Social Oriented باعتبار أن التعليم الموازي يحقق الأمن الوظيفي على المستوى الوطني.
- البعد الاقتصادي: Economic Oriented باعتبار أن التعليم الموازي ينمي مهارات دخول سوق العمل.
- البعد الاستثماري: Investment Oriented باعتبار أن التعليم الموازي يعمل على إيجاد مصادر تمويل إضافية للجامعة.
- البعد المهني: Oriented professional التعليم الموازي يقدم برامج ذات أنشطة تعليمية ومهنية واجتماعية وثقافية تستهدف رفع كفاءة المستفيدين وتنمية مهاراتهم المهنية في إطار حاجات المجتمع ومطالب سوق العمل.

ويختلف مفهوم التعليم الموازي من دولة لأخرى وفقاً للتجارب والأهداف في هذا النوع من التعليم، ويتأثر بخصائص الأنظمة التعليمية وفلسفتها (فوده، والسحيمي، 1433، 1101).

ويشير العجمي (2011) إلى أنّ التعليم الموازي تعليم غير نظامي يتسق مع التعليم النظامي دون أن يكون جزءاً منه، أو خاضعاً له، ويتفق في منهجه مع التعليم النظامي، لكنه أكثر مرونة منه.

أمّا مسلّم (2009، 121) فقد عرّف التعليم الموازي بأنه "تعليم جامعي مسائي مكمل للتعليم الاعتيادي لكنه ليس بديلاً عنه".

وطبقاً لهذا المفهوم فإنّ التعليم الموازي يلتقي مع التعليم النظامي في كونه يخضع لإجراءات تنظيمية وإدارية معينة تستهدف تحقيق أهداف تربوية محددة. كما يحقق هذا المفهوم العلاقة التبادلية بين مؤسسات التعليم النظامي، ومؤسسات التعليم الموازي، حيث يتيح للمتعلمين فرصة الانتقال منه إلى التعليم النظامي (الأحمد، 1433).

والتعليم الموازي تعليم يوازي التعليم الاعتيادي في الجامعات الحكومية حيث يتم منح الطلبة الخريجين منه شهادة البكالوريوس، أو الماجستير، أو الدكتوراه من خلال برنامج التعليم الموازي وذلك بعد دراسته لنفس مقررات التعليم التقليدي. ويختلف التعليم الموازي عن التعليم الاعتيادي في كونه ليس مجانياً، كما يختلف عنه في مواقيت الحضور والدراسة (www.abahe.co.uk).

ووفقاً لهذه المصطلحات والمفاهيم؛ فإنّ التعليم التكميلي، والبديل، والتعويضي، والإضافي، والموازي تشير جميعها إلى نوع من أنواع التعليم غير الاعتيادي، تقدمه المؤسسات التعليمية التي توفر فرصاً تدريسية لمن يرغب الالتحاق بها، بغض النظر عن شروط الوقت والسن.

وتأسيساً على ما سبق؛ يمكن تعريف التعليم الموازي الجامعي بأنه تعليم نظامي تطبق عليه جميع شروط القبول في التعليم الاعتيادي،وتقدمه الجامعات برسوم مالية للمستفيدين الطامحين لإكمال دراساتهم العليا في غير أوقات العمل الرسمي.

خصائص التعليم الموازي الجامعي:

يتسم التعليم الموازي بأنّه برنامج تعليمي مستقل تتطابق خطته الدراسية مع برنامج الدراسة الاعتيادية المعتمد في الجامعة، ويخضع طلبة التعليم الموازي لقواعد ولوائح الدراسات العليا بالجامعة. ويمنح الخريج الدرجة نفسها الممنوحة بنظام الدراسة الاعتيادية (الصافي، 1433).

كما أشار العساف (1433) إلى أنّ التعليم الموازي الجامعي تعليم لا يختلف عن التعليم الصباحي إلا من حيث الوقت. ويركّز على فلسفة البعد المعرفي، دون مراعاة للطبيعة العلمية للأقسام الأكاديمية، ويقدّم للمستفيدين برسوم دراسية، بينما البرامج الصباحية مجانية.

والتعليم الموازي نمط تعليمي يتضمن علاجاً لكثير من مشكلات التعليم النظامي، وتتأتى فرص العلاج لتلك المشكلات من خلال ما يتمتع به التعليم الموازي من مزايا المرونة، والشمول، والتكاملية، واتساع المجالات (السالوس، والصديقي، 1435).

وقد أسهم انفراد التعليم الموازي بهذه المزايا في زيادة الاقبال عليه من المتقدمين والمتقدمات، وأصبحت المقاعد المتاحة أقل من طلبات الالتحاق ببرامجه التي تزداد أعدادها يوماً بعد يوم.

يتضح من خلال ما سبق أنّ التعليم الموازي الجامعي يتميّز بأنّه:

- تعليم مكمل للتعليم الاعتيادي لكنه ليس بديلاً عنه.
- تطبق عليه جميع لوائح التعليم الجامعي الاعتيادي، لكنّ أنظمته تتصف بمرونة أكثر.
- يوفر فرصاً تعليمية للمستفيدين الذين يطمحون لإكمال دراستهم وهم على رأس العمل.
- يراعي ظروف المستفيدين، وخاصة ما يتعلق منها بالسن، والوقت.

- يقدّم برامج متنوعة برسوم دراسية محددة.
- يسهم في تنويع مصادر تمويل الجامعات، وتوفير دخل إضافي لبرامجها وأنشطتها.
- يعدّ نوعاً من أنواع التعليم المستمر Continuing Education، أو التعلم مدى الحياة Lifelong Learning.

أهداف التعليم الموازي الجامعي:

يهدف التعليم الموازي بوجه عام إلى توفير فرص دراسية في المرحلة الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا خارج أوقات الدوام الرسمي، لتشجيع الطلاب والطالبات على الاستفادة من هذه الفرص لأنها تتلاءم مع ظروفهم العملية والاجتماعية.

وتهتم المؤسسات التعليمية الناجحة بالقيادة الفاعلة المبنية على الخطط الاستراتيجية التي تعنى بتنفيذ برامجها بطريقة صحيحة (Bryason and Alaton, 2011). ومن هذا المنطلق، يسهم التعليم الموازي في خطط وبرامج الجامعات الهادفة إلى التحول النوعي في أدوارها نحو خدمة المجتمع، وتفعيل جهودها في مجالات التعليم والبحث العلمي (الخليفة، 1433) .

وقد أكّدت دراسة هلتبيرقا، وكجلقرانا (Hultberga and Kjellgrena, 2008) أهمية البرامج الموازية لتهيئة طلبة المرحلة الجامعية للتعامل مع برامج الدراسات العليا، وتقييم المناهج الموازية، وأساليب التعليم، ودورها في إدارة تعلّم طلبة التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى وجود قابلية مرتفعة للتعلم لدى الطلبة المشاركين في البرامج الموازية، وإدارة التدريس في التعليم العالي بشكل أفضل. وأوصت الدراسة بالتوسع في البرامج الموازية في التعليم الجامعي والعالي، والتخطيط الجيد لهذه البرامج، وتحفيز الطلبة المشاركين فيها بما يمكن أن يسهم في تطوير إدارة متطلبات دراستهم في التعليم العالي بشكل أكثر فعالية. وهذه النتائج والتوصيات تعزّز دور التعليم الموازي في تحقيق غايات وأهداف التعليم الجامعي، وبرامج الدراسات العليا.

ويهدف التعليم الموازي إلى إتاحة الفرصة أمام الطلبة الذين لا تسمح معدلاتهم بالالتحاق بالبرامج النظامية لمواصلة تعليمهم الجامعي، وتقديم تعليم يماثل التعليم النظامي في المحتوى العلمي، وخطط الدراسة، ونظم تقويم أداء الدارسين، وتوجيه القبول في هذا النوع من التعليم إلى التخصصات التي يحتاجها المجتمع، والتحكم في كفاءة مخرجاته، والإسهام في علاج مشكلة الطاقة الاستيعابية للجامعات، وتقليص الفجوة بين العرض والطلب على مقاعد التعليم العالي (شعبان، ونصر 1433).

كما يسعى التعليم الموازي إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطلاب والطالبات الذين لم يقبلوا في البرامج الأساسية للالتحاق ببرامج التعليم الموازي، والاستفادة من الخبرات الإدارية والأكاديمية خارج الجامعة للمشاركة في تقديم هذه البرامج (عمادة الدراسات العليا، 1434).

وبناء على ما سبق، يمكن إيجاز أهداف التعليم الموازي الجامعي فيما يلي:

- زيادة الطاقة الاستيعابية للجامعات بما يسهم في مواجهة الطلب المجتمعي المتزايد للتعليم الجامعي.
- إتاحة الفرصة للطلاب والطالبات ممن هم على رأس العمل للالتحاق بالبرامج الجامعية، وبرامج الدراسات العليا.
- تعزيز دور الجامعة في خدمة المجتمع.
- توفير مصدر ثابت لتمويل برامج الجامعة وأنشطتها من خلال الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة الملتحقون ببرامج التعليم الموازي.

تحديات التعليم الموازي في الجامعات السعودية:

تواجه الجامعات تحديات كبيرة في طريقها للتطور والتحول لتكون مؤسسات عصرية بمواصفات عالمية، ما يتطلب قيادات تربوية تستطيع التعامل مع تغيرات واحتياجات المجتمع (Gutnrie and Schuermann, 2010).

وعلى الرغم من حداثة تجربة التعليم الموازي في الجامعات السعودية إلا أنها حظيت باهتمام كبير، حيث دعمت وزارة التعليم العالي جهود الجامعات ما أدى إلى زيادة برامج التعليم الموازي وتنوعها. كما تكفلت الوزارة بالرسوم الدراسية لجميع طلبة البرنامج للسنوات الخمس الأخيرة.

ونتيجة لذلك، أسهم التوسع في برامج التعليم الموازي في مواجهة الجامعات لعدد من التحديات لأنها تجربة جديدة من جهة، والسعي للوفاء بمتطلبات الجودة من جهة أخرى.

وقد أوصت دراسة شعبان، ونصر (1433) حول المشكلات التي تواجه طالبات الماجستير الموازي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بصياغة استراتيجية محددة المعالم للتعليم الموازي، وإصدار التشريعات المنظمة لإدارته وتمويله، وتطوير برامج التعليم الموازي بما يتلاءم مع قدرات واستعدادات الدارسات وميولهن.

وتوصلت دراسة البلوي (1433) التي سعت إلى التعرف على واقع التعليم الموازي في برامج الدراسات العليا، وأهم الصعوبات التي تواجه تطبيقه في كلية التربية بجامعة الملك سعود، إلى أنّ عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لديهم الوعي الكافي بفلسفة وأهداف التعليم الموازي. كما لاحظت انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة المنتسبين للبرنامج، وقلة التخصصات المتاحة في البرنامج ما أدى إلى تكدس الطلبة في تخصصات معينة لا تناسب سوق العمل. وأوصت الدراسة بالأخذ بتجارب الدول المتقدمة لتطوير البرنامج، ووضع ضوابط محدده لقبول الطلبة بما يحقق جودة مخرجاته، وطرح تخصصات جديدة للبرنامج، بما يسهم في تطوير فاعلية التعليم الموازي لبرامج الدراسات العليا.

أمّا دراسة الشبل (1434) فقد تطرقت إلى المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرنامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصلت إلى أنّ المشكلات التنظيمية التي تواجه طلبة برنامج الموازي تتمثّل في عدم وضوح لوائح وأنظمة وأهداف البرنامج، وكثرة أعداد الطلبة المقبولين. أمّا المشكلات الأكاديمية فتركزت في استخدام طرق تقليدية للتدريس، وضعف أساليب التقويم. وأوصت الدراسة لعلاج هذه المعوقات بتوعية الطلبة بأنظمة ولوائح برنامج التعليم الموازي، وتحديد أهدافه، وتنويع طرق التدريس وأساليب التقويم، وزيادة التواصل بين الطلبة وإدارة البرنامج.

وأكّدت نتائج دراسة مسلم (2009) حول تقييم واقع التعليم الموازي في الجامعات السعودية، وتحديد العوائق التي تواجه تطبيقه، غموض أهداف برامج التعليم الموازي، والحاجة إلى إعادة النظر في لوائحه وأنظمته. وهي النتيجة ذاتها التي توصلت إليها دراسة البشري (1434) التي سعت إلى تقويم جودة الخدمة التعليمية المقدمة في برنامج التعليم الموازي بجامعة أم القرى؛ حيث أظهرت النتائج أن جودة الخدمات الإدارية والتعليمية في برنامج التعليم الموازي كانت في مستوى متوسط. وأوصت الدراسة بتركيز الاهتمام على تطوير ممارسات الإدارة والأنظمة واللوائح ذات العلاقة بالتعليم الموازي، وقياس مستوى الخدمة التعليمية المقدم في برنامج الموازي بشكل دوري من أجل تحسين أداء الخدمات التعليمية.

يتضح من خلال ما سبق أنّ أهم تحديات التعليم الموازي في الجامعات السعودية يمكن إيجازها فيما يلي:

- غموض لوائح وأنظمة الدراسات العليا، والتعليم الموازي لدى الطلبة الملتحقين ببرامجه المختلفة.
- كثرة أعداد الطلبة المتقدمين للالتحاق ببرامج التعليم الموازي، مقابل قلة المقاعد المخصصة للقبول.
- انخفاض مستوى الممارسات الإدارية والأكاديمية للقائمين على إدارة برامج التعليم الموازي.
- استخدام طرق تقليدية للتدريس، وتقويم أداء طلبة البرنامج.
- انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة، وتكدسهم في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل.

ويمكن أن يضاف لهذه التحديات ما يتعلق بعدم وجود مصادر ثابتة لتمويل برامج التعليم الموازي، وعدم مساواة خريجيه بخريجي البرامج الاعتيادية لدى بعض مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية.

برامج التعليم الموازي في جامعة الملك سعود:

يعدّ التعليم الموازي أحد أشكال التعلّم الحديث التي أخذت بها الجامعات لتوفير فرص إضافية للراغبين بإكمال دراساتهم، من المواطنين والمقيمين الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالبرامج الاعتيادية؛ إما لعدم انطباق الشروط عليهم، أو لقلة المقاعد المخصصة للقبول، إضافة لمراعاة ظروفهم العملية.

ونظراً لأنّ تجربة الجامعات السعودية في التعليم الموازي تعدّ حديثة نوعاً ما؛ فإنّها لم تدرج ضمن خططها وبرامجها الأكاديمية إلا خلال السنوات العشر الأخيرة، وذلك استجابة لتوجهات خطط التنمية الوطنية، والخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم العالي (آفاق)، وكذلك الخطط الإستراتيجية للجامعات التي أكدت جميعها ضرورة التوسع في برامج الدراسات العليا الاعتيادية والموازية، وذلك لمواجهة الطلب المجتمعي المتزايد على التعليم العالي، والوفاء باحتياجات سوق العمل من الكوادر المؤهلة والمتخصصة (وزارة التعليم العالي، 1434) (جامعة الملك سعود، 1435).

ومن هذا المنطلق، اعتمدت جامعة الملك سعود خطة لتنفيذ برامج للدراسات العليا بنظام التعليم الموازي، تهدف إلى زيادة المقاعد المخصصة للقبول في كل عام، وتتضمن تيسير شروط القبول، وإتاحة الفرصة لمن يرغب لإكمال الدراسات العليا.

وبرنامج الماجستير الموازي في جامعة الملك سعود، برنامج تعليمي يقدّم مقابل رسوم دراسية، تموله حالياً وزارة التعليم العالي، وتتطابق خطته الدراسية مع برنامج

الماجستير المعتمد بنظام المقررات فقط.ويخضع طلابه للقواعد واللوائح المعمول بها في الجامعة، كما تطبق عليهم لائحة الدراسات العليا. ويمنح الخريج الدرجة نفسها التي تمنح بنظام المقررات العادية. وتتولى عمادة الدراسات العليا، وكليات الجامعة، وعمادة القبول والتسجيل الإشراف الأكاديمي على البرامج الموازية، كما تتولى إدارة التعليم الموازي إجراءات القبول، والتسجيل، والمتابعة للطلبة الدارسين في البرنامج (عمادة الدراسات العليا، 1433).

وقد أقرت عمادة الدراسات العليا في الجامعة طرح ما يقرب من (26) برنامجاً لمرحلة الماجستير في مختلف التخصصات، تقدّم للالتحاق بها (9897) متقدماً ومتقدمة، قبل منهم خلال العام الجامعي 1434–1435 (1395) طالباً وطالبة (عمادة الدراسات العليا، 1434). وهو ما يوضحه الجدول (3).

جدول (3)

أعداد المقبولين في برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي
في كليات الجامعة وأقسامها الأكاديمية للعام الجامعي 1434–1435

الكليات	الأقسام الأكاديمية	أعداد المقبولين
الآداب	التاريخ.	40
	الدراسات الاجتماعية.	180
	–الإعلام المتخصص. –الإعلام الرقمي. –الصحافة الالكترونية.	120
التربية	**المناهج وطرق التدريس:** – طرق تدريس العلوم الشرعية. – طرق تدريس العلوم. – طرق تدريس التربية البدنية. – طرق تدريس التربية الفنية. – طرق تدريس الحاسب الآلي. – تعليم اللغة الإنجليزية.	165
	التربية الفنية.	40
	التربية الخاصة.	40
	الإدارة التربوية.	90
	تقنيات التعليم.	40
	علم النفس الإرشادي.	40
إدارة الاعمال	الإدارة العامة	100
	الإدارة الصحية والمستشفيات	60
	الاقتصاد	80
	المحاسبة	60
	المالية	40
	إدارة الاعمال	85
	نظم المعلومات الإدارية	30
العلوم	البرنامج المشترك في العلوم البيئية	30
الحاسب والمعلومات	علوم الحاسب	75
	نظم المعلومات	80
الإجمالي	**26**	**1395**

وتؤكّد هذه الأرقام شدة الإقبال على الالتحاق ببرامج التعليم الموازي. كما تدل بوضوح على تفاعل الجامعة مع المجتمع، واهتمامها بتعزيز ثقة المؤسسات التعليمية بما تبذله من جهود، ودور مؤثر في بناء مجتمع تعليمي متميز (Moran, 2014)، والعمل على طرح برامج أكاديمية متعددة في مختلف فروع المعرفة، ما يتطلب التوظيف الأمثل للإمكانات الإدارية والأكاديمية في كليات الجامعة وأقسامها.

التعليم الموازي في كلية التربية:

أُنشئت كلية التربية بمقتضى اتفاقية وقعتها وزارة التربية والتعليم مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية، وبالاشتراك مع المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو). وانضمت الكلية إلى جامعة الملك سعود في العام الجامعي 1386–1387/ 1966–1967. وتعمل كلية التربية على إعداد مربين مؤهلين للعمل في مؤسسات التعليم العام، ورفع المستوى المهني للمعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين والقيادات التعليمية، بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم. وقد حصلت الكلية على الاعتراف الدولي وفقاً لمعايير المجلس الوطني لاعتماد كليات المعلمين (NCATE) في عام 2013/1433 بعد أن استوفت أقسامها الأكاديمية متطلبات تلك الهيئة (كلية التربية، 1435). وتتميّز كلية التربية بأنها تستقبل مخرجات التعليم العام، ثمّ تتولى تهيئتهم كمدخلات للتعليم العالي، وبعد اكتمال تأهيلهم وتخرجهم تستقبلهم مؤسسات التعليم العام للعمل في مختلف قطاعاته. إضافة إلى أن الكلية تتيح لمنسوبي التعليم العام الالتحاق ببرامج الدراسات العليا الاعتيادية والموازية لأنهم أكثر المستفيدين حاجة لهذه البرامج التربوية.

وخلال العام الجامعي 1434/1435، نفذّت الأقسام الأكاديمية في الكلية (13) برنامجاً للدراسات العليا لمرحلة الماجستير بنظام التعليم الموازي، التحق بها (327) طالباً وطالبة، في مختلف التخصصات التربوية. وهو ما يوضحه الجدول (4).

جدول (4)

برامج الموازي في كلية التربية وأعداد الطلبة الدارسين للعام الجامعي 1434/1435

القسم	التخصص	طلاب	طالبات
الإدارة التربوية	الإدارة التربوية	16	20
التربية البدنية	تربية بدنية	1	–
التربية الخاصة	مسار الإعاقة السمعي	14	9
	مسار التخلف العقلي	15	7
	مسار صعوبات التعلم	14	11
التربية الفنية	تربية فنية	15	16
المناهج وطرق التدريس	طرق تدريس العلوم.	12	14
	طرق تدريس التربية البدنية	15	–
	طرق تدريس العلوم الشرعية.	19	13
	طرق تدريس الحاسب الآلي	10	11
	طرق تدريس التربية الفنية.	1	14
وسائل وتكنولوجيا المعلومات	تقنيات التعليم	17	18
علم النفس التربوي	علم النفس الإرشادي	–	32
المجموع		149	178
الإجمالي			327

إدارة برامج التعليم الموازي في جامعة الملك سعود:

على الرغم من خضوع برامج التعليم الموازي في جامعة الملك سعود لأنظمة ولوائح برامج التعليم الاعتيادي، إلا أنّ هذا النوع من التعليم مستقل في أنظمته ولوائحه التنفيذية، ما يتطلب تشكيل لجان إشرافية على مستوى الجامعة والكليات والأقسام الأكاديمية تتولى تنظيم جميع الأنشطة الإدارية والمالية والأكاديمية ذات العلاقة بالطلبة، وأعضاء هيئة التدريس والموظفين.ويمكن إيجاز هذه اللجان، وأهم مهامها فيما يلي:

1. اللجنة العليا الدائمة للتعليم الموازي: تتكون اللجنة من وكيل الجامعة (رئيساً)، وعضوية وكيل الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية، ووكيل الجامعة لتطوير الأعمال، وعميد الدراسات العليا، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتتولى اللجنة مهام الإشراف الإداري والمالي العام على جميع برامج التعليم الموازي في الجامعة، والتنسيق مع العمادات المشرفة على البرامج التعليمية.
2. اللجنة الأكاديمية الدائمة للتعليم الموازي: تتكون من عميد الدراسات العليا (رئيساً)، وعضوية وكلاء الكليات للدراسات العليا والبحث العلمي التي يوجد بها برامج للتعليم الموازي، وتتولى اللجنة مهام الإشراف على شؤون برامج الموازي في الكليات، والتأكد من تحقق أهدافه الأكاديمية، وتذليل الصعوبات التي تواجه تنفيذ البرنامج، والتنسيق مع الكليات للتوسع في تنفيذ برامج جديدة للماجستير والدكتوراه الموازي.
3. اللجان التنسيقية للبرامج الموازية في الكليات: تتكون كل لجنة من وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي (رئيساً)، وعضوية مقرري البرامج الموازية في الأقسام الأكاديمية. وتتولى اللجنة الإشراف على شؤون برامج الموازي في الأقسام الأكاديمية، والتنسيق بينها على مستوى الكلية، والإشراف على إجراءات القبول والتسجيل، ونظام الدراسة والاختبارات.
4. لجان الإشراف على البرامج الموازية في الأقسام الأكاديمية: وتتكون من مقرر اللجنة، وعضوية عدد من أعضاء هيئة التدريس في القسم، ومنسق، أو منسقة إدارية. وتتولى اللجنة تقديم الدعم الفني والإداري للبرنامج خلال أوقات الدراسة، ومتابعة جودة تنفيذ إجراءات القبول والتسجيل، والدراسة والاختبارات والتأكد من تنفيذ برامج القسم. (اللائحة التنظيمية لبرامج التعليم الموازي، 1435، 2-3). ويوضح الجدول (5) هذه اللجان ومهامها الإشرافية وارتباطها الإداري.

جدول (5)

اللجان الإشرافية على التعليم الموازي على مستوى الجامعة والكلية والقسم الأكاديمي*

اللجنة	أعضاء اللجنة	المهـــام	الصلاحيات	الارتباط الإداري
اللجنة العليا	- وكيلا الجامعة للشؤون التعليمية، وتطوير الأعمال. - عميد الدراسات العليا. - أعضاء هيئة التدريس.	- الإشراف العام على برامج التعليم الموازي. - التنسيق مع العمادات المشرفة على البرامج التعليمية.	- إشرافية. - إدارية. - مالية. - تنفيذية.	مدير الجامعة
اللجنة الأكاديمية	- عميد الدراسات العليا. - وكلاء الكليات للدراسات العليا والبحث العلمي.	- الإشراف على سير العمل في البرنامج. - التأكد من تحقق أهداف البرنامج. - التنسيق مع الكليات للتوسع في البرامج	- إشرافية. - إدارية.	وكيل الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية
اللجنة التنسيقية للكليات	- وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي. - مقررو البرامج في الأقسام	- الإشراف على إجراءات القبول والتسجيل. - متابعة الدراسة والاختبارات بالتنسيق مع الأقسام الأكاديمية.	- إشرافية. - إدارية.	عميد الدراسات العليا
لجنة البرامج في الأقسام الأكاديمية	- مقرر اللجنة. - أعضاء هيئة التدريس. - منسق إداري. - منسقة إدارية.	- الدعم الفني والإداري للبرنامج. - تأمين حسن سير إجراءات القبول والتسجيل والاختبارات. - إعداد المستحقات المالية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين في اللجان.	- إشرافية. - إدارية. - تنفيذية.	- مجلس القسم. - مجلس الكلية.

* الجدول من إعداد الباحث

يتضح من خلال استعراض اللجان ترابط مهامها وكثرة المشاركين في عضويتها؛ لكنّها تفتقد للمرونة والفاعلية التي لا يمكن تحقيقها في ظل المركزية ومحدودية الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية، وربط اللجان بالمجالس المختصة، وخاصة اللجان العاملة في الأقسام الأكاديمية، والتي لا يمكنها اتخاذ أي قرار دون الرجوع لمجلسي القسم والكلية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بالتدريس في البرنامج الموازي، وكذلك الطلبة في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية؛ فيما اقتصرت عينة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (34) عضواً. وكذلك الطلبة الذين التحقوا ببرامج التعليم الموازي خلال العام الجامعي 1434-1435 في عدد من الأقسام الأكاديمية بكلية التربية، وعددهم (90) طالباً. ويبين الجدول (6) وصف عينة الدراسة.

جدول (6)

توزيع أفراد الدراسة حسب الصفة

الصفة	العدد	النسبة المئوية
عضو هيئة تدريس	34	27.5
طالب	90	72.5
المجموع	**124**	**100.0**

أداة الدراسة:

بغية تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لجمع المعلومات بالاستفادة من الإطار النظري للدراسة، ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة. وللتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها تمّ عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس، والأخذ بملحوظاتهم لإعداد الاستبانة في صورتها النهائية. كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، حيث اتضح بأنّ الدرجة الكلية لكل محور من المحاور الثلاثة دالة عند مستوى0,01، وهو ما يشير إلى أنّ الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، إضافة إلى استخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لمحاور الاستبانة والتي تراوحت بين (0,929 – 0,975)، وبلغ الثبات العام للأداة (0.949)، وهذا يدل على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات أمكن الاعتماد عليها خلال التطبيق الميداني للدراسة.

وقد اشتملت الأداة في صورتها النهائية على جزأين:

الأول: بيانات عن عينة الدراسة تضمنت متغيراً واحداً هو: الصفة (عضو هيئة تدريس/ طالب).

الثاني: محاور الدراسة، وتضمنت ثلاثة محاور هي:

1. واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود.
2. جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي، والدراسة بنظام التعليم الاعتيادي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.
3. متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود.

واستخدم الباحث مقياس ليكرت ذا التدرج الثلاثي: موافق (3 درجات)، محايد (2 درجتان)، غير موافق، (1) درجة واحدة.

إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات الدراسة وفقاً لما يلي :

- إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية.
- توزيع الأداة على عينة من أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بالتدريس في البرامج الموازي، بالإضافة إلى الطلاب والطالبات المنتسبين للبرنامج.

- تطبيق الدراسة على الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1435 – 1436.
- إجراء المعالجة الإحصائية للصالح من الاستبانات المستلمة من أفراد الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تمت الاستفادة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- اختبار ت للعينات المستقلة (T. test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (متغير الصفة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة حول العبارات المتعلقة بواقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود

رقم العبارة	العبــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أعدّت عمادة الدراسات العليا اللوائح والأنظمة المتعلقة بالبرنامج الموازي.	2.66	0.597	كبيرة	1
8	يقدم أعضاء هيئة التدريس مادة علمية مناسبة تساعد على زيادة معارف الطلبة.	2.55	0.691	كبيرة	2
6	تتوافق أوقات المحاضرات مع الظروف العملية والاجتماعية للطلبة.	2.53	0.759	كبيرة	3
13	تتاح الفرصة للمتميزين من خريجي البرنامج الموازي للدراسة في برنامج الدكتوراه الاعتيادي.	2.52	0.752	كبيرة	4
12	تركّز مشاريع التخرج التي ينجزها طلبة البرنامج الموازي على مشكلات التعليم في المملكة.	2.39	0.731	كبيرة	5
4	تقوم اللجان الإشرافية على برنامج الموازي في الأقسام الأكاديمية بمتابعة أداء أعضاء هيئة التدريس المشاركين في تدريس البرنامج.	2.32	0.760	متوسطة	6
11	تتاح الفرصة لطلبة البرنامج الموازي للاستفادة من خدمات مكتبة الجامعة.	2.32	0.826	متوسطة	7
2	توفر الكليات والأقسام الأكاديمية بيئة تدريس مناسبة لطلبة البرنامج الموازي.	2.27	0.877	متوسطة	8
9	يستخدم أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات حديثة للتدريس تساعد على اكتشاف المبدعين وزيادة خبراتهم ومهاراتهم.	2.23	0.808	متوسطة	9
10	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب حديثة للتقويم تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	2.20	0.796	متوسطة	10

7	تعمل اللجان الإشرافية في عمادة الدراسات العليا، والكلية، والأقسام الأكاديمية على التنسيق والتكامل في قراراتها.	2.13	0.754	متوسطة	11
5	تختار الكليات والأقسام الأكاديمية أفضل أعضاء هيئة التدريس المؤهلين أكاديميا للتدريس في البرنامج الموازي.	2.07	0.818	متوسطة	12
3	توفر الكليات والأقسام الأكاديمية لجاناً للإرشاد الأكاديمي مخصصة لطلبة البرنامج الموازي.	1.83	0.853	متوسطة	13
14	تتميز مخرجات البرنامج الموازي بالجودة مقارنة بمخرجات البرنامج الاعتيادي.	1.75	0.751	متوسطة	14
	المتوسط العام	**2.27**	**0.411**	**متوسطة**	

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقة أفراد العينة حول العبارات المتعلقة بواقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (1,75 – 2,66)، وحصلت العبارات (1، 8، 6، 13، 12) على درجات موافقة كبيرة كان أعلاها العبارة (1) (أعدّت عمادة الدراسات العليا اللوائح والأنظمة المتعلقة بالبرنامج الموازي) وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2,66). بينما حصلت باقي العبارات على درجات موافقة متوسطة كان أدناها العبارة (13): (توفر الكليات والأقسام الأكاديمية لجاناً للإرشاد الأكاديمي مخصصة لطلبة البرنامج الموازي)، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته (1,83)، وهو ما يشير إلى قصور خدمات الإرشاد الأكاديمي المخصصة لطلبة البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشبل (1434) التي توصلت إلى أن ضعف الإرشاد الأكاديمي كان من المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة الدارسين في برامج الموازي. وكذلك العبارة (14): (تتميز مخرجات البرنامج الموازي بالجودة مقارنة بمخرجات البرنامج الاعتيادي) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (1,75). وهو ما يتفق مع دراسة البلوي (1433) التي خلصت في إحدى نتائجها إلى انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة المنتسبين للبرنامج، وتكدس الطلبة في تخصصات معينة لا تتناسب مع احتياجات سوق العمل، وقد يعزى ذلك إلى كثرة أعداد الطلبة الملتحقين بالبرنامج ممن هم على رأس العمل في مهن ترتبط كلياً بالتدريس والإدارة المدرسية .

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (2.27)، وهو ما يشير إلى أنّ واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس كان بدرجة متوسطة، وهو ما قد يعزى إلى حداثة البرنامج في كلية التربية، وهو ما يتفق مع دراسة السالوس، والصديقي (1435) التي أكّدت وجود عدد من المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة التعليم الموازي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أهم جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (8).

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقة أفراد العينة حول العبارات المتعلقة بجوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود مرتبة تنازليا، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (1,58–2,77)، حيث حصلت العبارات (5، 14، 10) على درجات موافقة كبيرة كان أعلاها العبارة (5) (يحرص أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تدريس الموازي للحصول على امتيازات مالية) حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2,77)، بينما حصلت باقي العبارات على درجات موافقة متوسطة، عدا العبارة (12) (تزيد المدة المحددة للدراسة في البرنامج الموازي على المدة المحددة للدراسة في البرنامج الاعتيادي) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (1,58

ودرجة موافقة قليلة. وقد يعزى ذلك إلى أنّ الدراسة في برامج التعليم الموازي بجامعة الملك سعود تقتصر على مسار واحد فقط، وهو مسار الماجستير بالمقررات، بينما تتضمن البرامج الاعتيادية مسار الماجستير بالمقررات والرسالة، ما يعني زيادة المدة المحددة للدراسة في البرنامج لأكثر من سنتين. وهو ما يتفق وتوصيات دراسة الأحمد (1434) التي أكّدت ضرورة تقنين هذا النوع من التعليم بصورة تجعله موازياً للتعليم النظامي، ويسهم في تحقيق المزيد من تكافؤ الفرص التعليمية.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة حول العبارات المتعلقة بجوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود

رقم العبارة	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	يحرص أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تدريس الموازي للحصول على امتيازات مالية.	2.77	0.474	كبيرة	1
14	يعدّ التعليم في البرنامج الموازي نوعاً من أنواع التعليم المستمر.	2.42	0.813	كبيرة	2
10	يحصل المشاركون من أعضاء هيئة التدريس على مكافآت مالية تزيد عن مثيلاتها في البرنامج الاعتيادي.	2.41	0.677	كبيرة	3
8	تقتصر أيام الدراسة على يومين في الأسبوع.	2.30	0.880	متوسطة	4
9	يخصص للبرنامج الموازي لجان إشرافية تكلف بمهام إدارية وفنية على مستوى عمادة الدراسات العليا، والكلية، والأقسام الأكاديمية.	2.27	0.800	متوسطة	5
2	تختلف شروط القبول في البرنامج الموازي عن مثيلاتها في البرنامج الاعتيادي.	2.22	0.892	متوسطة	6
13	قد لا تتوافر القناعة لدى قيادات الجامعة بجدوى الدراسة في البرنامج الموازي بوجود البرامج الاعتيادية.	2.20	0.676	متوسطة	7
6	يحرص أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تدريس الموازي للحصول على امتيازات أكاديمية.	2.17	0.729	متوسطة	8
4	يتسم طلبة برنامج الموازي بارتفاع مستواهم الأكاديمي مقارنة بزملائهم في البرنامج الاعتيادي.	2.15	0.803	متوسطة	9
7	يخصص طاقم إداري متفرغ لخدمة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في برنامج الموازي.	2.12	0.880	متوسطة	10
3	تتسم اللوائح والأنظمة الخاصة بالبرنامج الموازي بالمرونة.	2.02	0.844	متوسطة	11
11	يقدم البرنامج الموازي مقابل رسوم مالية على الطلبة.	1.95	0.904	متوسطة	12
1	تختلف الخطة الدراسية في البرنامج الموازي عنها في البرنامج الاعتيادي.	1.83	0.912	متوسطة	13
12	تزيد المدة المحددة للدراسة في البرنامج الموازي على المدة المحددة للدراسة في البرنامج الاعتيادي.	1.58	0.820	قليلة	14
	المتوسط العام	**2.16**	**0.298**	**متوسطة**	

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (2,16) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات عدا العبارة (12) تمثل جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي، وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وهو ما قد يعزى إلى قناعة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج بعدم وجود اختلافات جوهرية بين هذين النظامين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة حول العبارات المتعلقة بمتطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

رقم العبارة	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
11	توفير بيئة تدريس مناسبة تركّز على توظيف التقنية لتدريس أكبر عدد ممكن من الطلبة في كل شعبة.	2.84	0.467	كبيرة	1
2	فتح تخصصات ومسارات جديدة في برامج ماجستير الموازي تناسب سوق العمل.	2.82	0.528	كبيرة	2
8	متابعة أعمال وانجازات اللجان الإشرافية على برامج الموازي في الكليات والأقسام الأكاديمية بما يخدم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	2.81	0.489	كبيرة	3
10	إتاحة الفرصة للمتميزين من خريجي الموازي للدراسة في برنامج الدكتوراه الاعتيادي.	2.80	0.559	كبيرة	4
1	إعداد خطة استراتيجية لاستيعاب أكبر عدد من المتقدمين خلال السنوات الخمس القادمة.	2.77	0.555	كبيرة	5
12	زيادة الشعب في البرنامج بحيث لا يزيد عدد الطلبة على (15) في كل شعبة للماجستير، و (10) للدكتوراه.	2.73	0.616	كبيرة	6
13	تطبيق أنظمة ولوائح التعليم الاعتيادي على مثيلاتها في البرنامج الموازي.	2.69	0.639	كبيرة	7
3	طرح برامج جديدة في برنامج الدكتوراه الموازي لاستيعاب خريجي برنامج الماجستير الموازي.	2.64	0.736	كبيرة	8
14	تقديم البرنامج الموازي مجاناً ودون رسوم على الطلاب والطالبات.	2.50	0.816	كبيرة	9
5	اشتراط اجتياز اختبار القدرات بمعدل لا يقل عن (70) درجة	2.34	0.808	كبيرة	10
6	اشتراط اجتياز اختبار اللغة الانجليزية بتقدير لا يقل عن (جيد).	2.31	0.828	متوسطة	11

7	اشتراط اجتياز الاختبار الشامل للتخرج من برنامج الدكتوراه الموازي.	2.13	0.901	متوسطة	12
9	اقتصار القبول في البرنامج على العاملين بالتدريس والإدارة التربوية في المدارس والجامعات.	2.09	0.874	متوسطة	13
4	رفع مستوى معايير القبول في البرنامج بحيث لا يقل المعدل التراكمي عن (ممتاز) أو (4.50).	1.98	0.910	متوسطة	14
	المتوسط العام	**2.52**	**0.320**	**كبيرة**	

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقة أفراد العينة حول العبارات المتعلقة بمتطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (1,98 – 2,84)، حيث حصلت العبارات (11، 2، 8، 10، 1، 12، 13، 3) على درجات موافقة كبيرة كان أعلاها العبارة (11): (توفير بيئة تدريس مناسبة تركّز على توظيف التقنية لتدريس أكبر عدد ممكن من الطلبة في كل شعبة)، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2,84)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (1434) التي أوصت بتركيز الاهتمام بخدمات البنية التحتية كأحد عوامل جودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلبة برنامج التعليم الموازي بجامعة أم القرى، بينما حصلت باقي العبارات على درجات موافقة متوسطة كان أدناها العبارة (4): (رفع مستوى معايير القبول في البرنامج بحيث لا يقل المعدل التراكمي عن (ممتاز) أو (4,50) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (1.98) ودرجة موافقة متوسطة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (2,52) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات تمثل متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، ولعلّ ذلك يعود إلى ميل الطلبة المتقدمين لبرامج التعليم الموازي لتبسيط معايير القبول لتتلاءم مع امكاناتهم التعليمية وظروفهم العملية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هلتبيرقا، وكجيلقرانا (Hultberga and Kjellgrena, 2008) التي أوصت بالتخطيط الجيد لبرامج التعليم الموازي في الجامعات، وكذلك دراسة البشري (1434) التي أوصت بتطوير ممارسات الإدارة والأنظمة واللوائح ذات العلاقة بالتعليم الموازي، ودراسة شعبان، ونصر (1433) التي أوصت بصياغة استراتيجية محددة المعالم للتعليم الموازي، وإصدار التشريعات المنظمة لإدارته وتمويله.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) حول متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الصفة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مدى موافقة أفراد العينة، واستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (10).

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجات موافقة أفراد العينة في محوري (واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي) و(جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي) تبعا لمتغير الصفة لصالح عضو هيئة التدريس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجات موافقة أفراد العينة في متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي تبعا لمتغير الصفة، وهذا يدل على أن واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود (أفضل) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأنّ الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي، وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي (أكثر) من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. بينما تشابهت وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وقد يعزى ذلك إلى أنّ هذه المتطلبات ضرورية لتطوير الممارسات الإدارية للقائمين على البرامج، وتحسين أداء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء.

جدول (10)

نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في درجات موافقة أفراد العينة حول المحاور الثلاثة للدراسة تبعاً لمتغير الصفة (طالب، عضو هيئة التدريس)

المحور	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
واقع إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي	عضو هيئة تدريس	34	2.38	0.284	2.163	92.791	0.033
	طالب	90	2.23	0.444			
جوانب الاختلاف بين الدراسة بنظام التعليم الموازي وبين الدراسة بنظام التعليم الاعتيادي	عضو هيئة تدريس	34	2.25	0.265	2.056	122	0.042
	طالب	90	2.12	0.305			
متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي	عضو هيئة تدريس	34	2.56	0.344	0.960	122	0.339
	طالب	90	2.50	0.311			

ملخص نتائج الدراسة:

يمكن من خلال مناقشة وتفسير نتائج الدراسة استخلاص أهم هذه النتائج فيما يلي:

1. قصور برامج الإرشاد الأكاديمي المخصصة للطلبة الملتحقين بالبرنامج الموازي.
2. ضعف جودة مخرجات البرنامج الموازي مقارنة بمخرجات البرامج الاعتيادية.
3. اختلاف الخطة الدراسية في البرنامج الموازي عنها في البرنامج الاعتيادي، وخاصة ما يتعلق منها بالمدة الزمنية المحددة للدراسة في البرنامج.
4. انخفاض مستوى أداء العاملين في اللجان الإدارية المشرفة على برامج التعليم الموازي.
5. تطبيق معايير القبول المعتمدة في البرامج الاعتيادية على المتقدمين للبرنامج الموازي، ما أسهم في عدم تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لعدد كبير من المتقدمين للبرنامج.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية، توصل الباحث لعدد من التوصيات والاقتراحات التي يمكن أن تسهم في تطوير إدارة برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، من أهمها:

1. تكثيف برامج الإرشاد الأكاديمي للطلبة الدارسين في البرنامج الموازي، أسوة بنظرائهم في البرامج الاعتيادية، على أن تبدأ هذه البرامج قبل التحاقهم بالبرنامج الموازي، وتستمر خلال دراستهم.
2. العمل على تجويد مخرجات التعليم الموازي وتحسينها، وذلك باختيار أفضل المدخلات من الطلبة، والخطط الدراسية، والبيئة التعليمية، وأكفأ أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تقديم مقرراته.
3. فتح تخصصات ومسارات جديدة في برامج ماجستير الموازي أسوة ببرامج التعليم الاعتيادي بحيث تتواءم مع متطلبات التنمية، واحتياجات سوق العمل.
4. تطوير الممارسات الإدارية للجان المشرفة على برامج التعليم الموازي في الكليات والأقسام الأكاديمية، وذلك بتشجيع القائمين عليها للتحول نحو الممارسات القيادية، ومتابعة أعمالها وانجازاتها بما يخدم الطلبة وأعضاء

هيئة التدريس، ويحقق غايات وأهداف التعليم الموازي.

5. تبني معايير ميسرة للقبول في برامج التعليم الموازي يمكن أن تسهم في إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطلبة للالتحاق بالبرنامج، على ألا يخلّ ذلك بجودة المدخلات.

6. إجراء أبحاث ميدانية لتقويم أساليب إدارة برامج التعليم الموازي في الجامعات السعودية، ومتطلبات تحسين ممارساتها.

المراجع

References

الأحمد، هند. (1433،7-6 ربيع الثاني). التعليم الموازي: واقعه ومستقبله. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

البشري، سهام. (1434). تقويم جودة الخدمة التعليمية المقدمة في برنامج التعليم الموازي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البلوي، لطيفة. (1433،7-6 ربيع الثاني). واقع تطبيق التعليم الموازي في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الثبيتي، خالد. (1433،7-6 ربيع الثاني). تقويم كفاية برامج الدراسات العليا التربوية (الموازي) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

جامعة الملك سعود. (2010). الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك سعود 2030.

جامعة الملك سعود، كلية التربية. (1433). الخطة الإستراتيجية للكلية 1430-1435 .

جامعة الملك سعود، عمادة الدراسات العليا. (1433). اللائحة التنظيمية لبرامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي.

جامعة الملك سعود. (1434). التقرير السنوي للجامعة، 1433-1434.

جامعة الملك سعود. (1434). الريادة والتميّز. الرياض: المعرض والمنتدى الدولي للتعليم العالي.

جامعة الملك سعود، عمادة الدراسات العليا. (1434) . تشخيص برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود للعام الجامعي 1433-1434.

جامعة الملك سعود، عمادة الدراسات العليا. (1434). دليل برامج الدراسات العليا بنظام التعليم الموازي.

جامعة الملك سعود، كلية التربية. (1435). التقرير الإحصائي للكلية للعام الجامعي 1434-1435.

جامعة الملك سعود، كلية التربية. (1435). التقرير السنوي لبرنامج الموازي، 1434/1435.

الحربي، محمد. (1432). واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. المجلة السعودية للتعليم العالي، (5)، 94-127.

الخليفة، عبد العزيز. (1433،7-6 ربيع الثاني). فلسفة وأهداف التعليم الموازي ومتطلبات تحقيقها في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الربيعي، سعيد. (2008). التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل (ط 1). عمّان، دار الشروق.

الرشود، عبد الله. (1433،7-6 ربيع الثاني). المشكلات التعليمية لدى طلاب التعليم الموازي بمرحلة الماجستير في كليتي أصول الدين واللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

السالوس، منى، وسحر الصديقي. (1435). مشكلات التعليم الموازي في جامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات. المجلة السعودية للتعليم العالي، (10)، 73-111.

الشبل، يوسف. (1434). بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرنامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (27)، ربيع الآخر، 1434، 103-167.

الصافي، عبد الحكيم. (1433،7-6 ربيع الثاني). الخبرات والتجارب في برامج التعليم الموازي: التجربة الأردنية مثالاً. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العجمي، محمد. (2011). التعليم الموازي لضمان تكافؤ الفرص التعليمية: قضايا مجتمعية من منظور علم اجتماع التربية المعاصرة، الكتاب الرابع.(د.ن).

العساف، صالح. (1433،7-6 ربيع الثاني). التعليم الموازي: تجارب محلية وعالمية رؤية تحليلية للمفهوم والتطبيق. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

شعبان، نصر، ونصر حنان. (1433،7-6 ربيع الثاني). المشكلات التي توجه طالبات الماجستير الموازي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

فوده، فؤاد، ومصطفى السحيمي. (1433،7-6 ربيع الثاني). الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في التعليم الموازي. بحث مقدّم في مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

مسلّم، هناء. (2009). معوقات تطبيق التعليم الموازي في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات المنتسبين لبرنامج التعليم الموازي. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وزارة التعليم العالي. (1432). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) 2029/1450: القضايا والأهداف الاستراتيجية. وكالة الوزارة للشؤون التعليمية، الرياض.

وزارة التعليم العالي. (1432). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) 2029/1450: برامج آفاق التنفيذية. وكالة الوزارة للشؤون التعليمية، الرياض.

Al-Harbi, M. (1432). The reality of graduate programs in the College of Education at King Saud University from the perspective of students and faculty members (in Arabic). Saudi Journal of Higher Education, (5), 94-127.

Arab British Academy for Higher Education. (2014). Equivalent Education. www.abahe.co.uk. Retrieved on 5/8/2014.

Bryson, J. and Alston, F. (2011). Creating your strategic plan. Third edition. San Francisco, CA, USA, Jossey-Bass.

Guthrie, J. and Schuermann, P. (2010). Successful school leadership. Person Education: Boston, USA.

Hultberga, J., Plosa, K., Hendryb, G. and Kjellgrena, K. (2008). Scaffolding students' transition to higher education: parallel introductory courses for students and teachers. Journal of Further and Higher Education, 32 (1), 47-57.

Moran, M. (2014). Trust matters: leadership for successful schools. Second edition, San Francisco CA, USA: Jossey-Bass.

Salous, M. and Siddiqi, S. (1435). Parallel education problems in Taibah University from the perspective of the students (in Arabic). Saudi Journal of Higher Education, (10), 73-111.

Shebel, Y. (1434). Some of the organizational and academic problems facing students in the master program parallel educational disciplines at Imam Muhammad bin Saud Islamic University (in Arabic). Journal of Humanities and Social Sciences, 27 (Spring), 103-167.

Actual Status of King Saud University's Graduate Parallel Education Programs Management (College of Education) and Requirements for Their Improvement

Mohammed M. Alharbi

Associate Professor of Higher Education Management, College of Education, King Saud University, KSA.

Abstract

This study was conducted to examine the actual status of KSU's management of its graduate Parallel Education Programs (PEP) and requirements for potential improvement. To that end, the paper compares students' and instructors' perceptions of these programs and their counterparts in regular programs conducted at KSU College of Education. To determine the differences as well as potential requirements for PEP improvement, the paper administered a survey to a study sample of 34 instructors and 90 master degree students. Participants "moderately approve" the actual status of PEP management practices as well as the differences between the two categories. Nonetheless, they "strongly approve" requirements for PEP improvement. In addition, results revealed the presence of significant statistical differences in the approval level of PEP actual status and differences, which can be attributed to the variable of the respondent's nature (instructor *vs.* student) in favor of instructors. The paper recommends intensifying and expanding as well as enhancing the quality of PEP academic counselling programs. It also recommends launching new programs covering domains that are compatible with market needs, while improving managerial practices of PEP supervisory committees and adopting flexible standards allowing students' admission in PEP programs.

Keywords: Parallel education, Development, Management practices, Saudi Universities.

مبررات تطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في المملكة العربية السعودية

أماني خلف الغامدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة الدمام، المملكة العربية السعودية.

اسُتلم بتاريخ: 2014/6/28 عُدل بتاريخ: 2014/11/4 قُبل بتاريخ: 2015/2/15

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مبررات تطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وكذلك تحديد الفروق في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول هذه المبررات، تعزى لمتغيرات الجامعة المنتمي إليها عضو هيئة التدريس، التخصص العلمي، الدرجة العلمية، والجنس. وبلغت عينة الدراسة 89 من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية هي: جامعة الملك سعود، جامعة الملك فيصل، وجامعة الدمام، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة أسباب الحاجة لبرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، بعد أن قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية من خلال المقابلات المفتوحة مع عينة قوامها 60 من المشرفين والإداريين للتعرف ميدانيًا على الأسباب المحتملة للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية، وتم تحديد ثلاثة محاور رئيسة لأسباب الأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية وهي المبررات (التعليمية، المهنية، والإدارية) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج السببي المقارن، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النسبة التي أجمع عليها أعضاء هيئة التدريس للمجالات(التعليمي، والمهني، والإداري) كانت 84%، 83%، 82%، على التوالي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق في وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس حول أسباب الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية تعزى لمتغيرات الجامعة التي يعمل بها عضو هيئة التدريس (جامعة الدمام، جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فيصل)، أو التخصص العلمي (المناهج وطرق التدريس، علم النفس، وأصول التربية والإدارة التعليمية)، أو الدرجة العلمية (محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، أو الجنس (ذكور، وإناث)، مما يشير إلى وجود قناعة عامة بوجود مبررات ملحة للتوجه نحو الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من بينها ضرورة تفعيل اتجاه تقويم البرامج الدراسية لكليات التربية بمختلف التخصصات؛ وذلك لتطوير تلك البرامج ورفع كفاءة خريجيها، ووضع آلية لتحفيز المعلمين والمعلمات على التدريس للصفوف الأولية، مع ضرورة تقويم البرامج الدراسية بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ومتطلباتها.

الكلمات المفتاحية: برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية.

المقدمة

الإعداد العام، أم الإعداد التخصصى؟ قضية مهمة تشغل التربويين المعنيين ببرامج إعداد المعلمين وتنمية مهاراتهم المهنية؛ ويرجع ذلك للتحولات والتغيرات المعرفية والثقافية والتكنولوجية التى طرأت على العالم فى القرن الحادي والعشرين، وهو ما فرض إعادة النظر فى برامج إعداد المعلمين من أجل الارتقاء بنوعية المخرجات التعليمية التى تواكب العصر الحالى. وأصبحت عملية تقويم برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بالجامعات أمرًا ضروريًا فى المجتمعات المعاصرة؛ وذلك لتفعيل دور المعلمين فى تنفيذ متطلبات عملهم في المدارس التي يعملون فيها، ويشير حسانين (1993م) إلى أن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن يكون برنامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها برنامجاً عصرياً يقدم الخبرات والأساليب التعليمية، وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة، وأخرى

نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار. وتتطلب هذه النظرة المعاصرة لأدوار المعلم إعادة النظر في برامج إعداد المعلم باعتبارها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية، ويرى بيتس ودانبرغ (Betts and Daneberg, 2000) أن تطوير أداء المعلم يجب أن يكون في صورة حلقة متصلة تبدأ برغبته في العمل بمهنة التدريس، وإعداده في كليات التربية من خلال اكتسابه المهارات الأساسية للنهوض بالعملية التعليمية.

ويُعد التعليم فى المرحلة الابتدائية– وتحديدًا فى الصفوف الأولى– من أخطر المهمات التى تتطلب من القائمين عليه التركيز على المهارات الأساسية من لغوية ورياضية، وذلك انطلاقًا من أن الهدف النهائى من التعليم فى هذه المرحلة ليس الكم أو الكيف فحسب، بل مقدار ما يحققه المعلم من الجمع بين هذين الهدفين، فيعمل على تحقيق أكبر قدر من الكم التعليمى فى الصف عنده، وكذلك الكيف من حيث المهارات التى يكتسبها المتعلمون، وتحقيق أكبر قدر من التدريب عليها لإتقانها (Ober, 2013).

ومما يزيد من أهمية التعليم في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية طبيعة النمو المعرفي المتسارع الذي يشهده الواقع المعاصر في شتى ميادين المعرفة، وحاجة المتعلمين إلى إكسابهم مهارات تعليمية، وهذا يُعد من أقوى العوامل الداعية لتطوير المناهج والمقررات الدراسية، ولما كان المعلم عاملاً رئيسًا في تنفيذ تطلعات تلك المناهج المتطورة فإن نجاح التطوير في بلوغ غاياته مرهون بأداء المعلم، الأمر الذي يزيد من الحاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين خاصة في مراحل التعليم الأولية (Akyeampong et al., 2013). ويشير تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) (2012م) إلى وجود تحديات ومشكلات تتعلق بالتعليم في المرحلة الابتدائية، من بينها سوء نوعية التعليم الابتدائي، وامتداد تأثيره ليشكل معوقًا اجتماعيًا واقتصاديًا لنقص الإعداد الجيد للجيل الذي يناط به النهوض بالمجتمع والقيام بواجباته ومسؤولياته، وفي هذا السياق عملت بعض الدراسات على رصد المشكلات الموجودة بالتعليم الابتدائى، حيث سعت دراسة أكيامبونج وآخرين (Akyeampong et al., 2013) إلى استطلاع رضا أولياء الأمور نحو مستوى تحصيل أبنائهم في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، فبلغت نسبة الرضا 55%، وأشار أولياء الأمور إلى وجود مشكلات تتعلق بتحصيل أبنائهم في تعلم القراءة والحساب، والمهارات الحياتية، وأرجعت دراسة جوهير وآخرين (Gohier et al., 2007) السبب في وجود مشكلات تحصيلية بالصفوف الأولية إلى أن برامج كليات التربية لإعداد معلم المرحلة الابتدائية لا تركز على معلم الصفوف الأولية، وأنها تؤهل المعلم للمرحلة التعليمية وليس للصف الدراسي، باعتبار أن مسؤولية تأهيله بعد ذلك تقع على المدرسة التي يعمل فيها وبرامج التنمية المهنية التي تقدم له، بالرغم من النوعية التي يتسم بها التدريس للصفوف الأولية، واختلافه عن الصفوف التي تليها في استراتيجيات وطرق التدريس، ووسائل التحفيز، والطبيعة النمائية للتلاميذ. وأشارت دراسة دل روسى (Del Rossi, 1998)، ودراسة مورجان وراسنسكي (Morgan; Rasinski, 2012) إلى وجود قصور في برامج التنمية المهنية في المدارس الابتدائية بشكل عام، حيث أنها لا تركز على الاختلاف النوعي في استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، وأدوات التحفيز، وهو ما أكدت عليه دراسة جوهير وآخرين (Gohier et al., 2007) من ضرورة تخصيص برامج تنمية مهنية لمعلمي الصفوف الأولية نظرًا لاختلاف طبيعة البناء النفسي للتلاميذ في هذه الصفوف، وحاجة معلم الصفوف الأولية لتأهيل خاص بكليات إعداد المعلمين، يعينه على بناء جسر من التواصل الوجداني والثقة بينه وبين تلاميذه، ويُزيد من التواصل الايجابي الفعال، وتطويع أساليب التدريس مع طبيعة التلاميذ النمائية، بما يثير دافعيتهم نحو التعلم والتحصيل الدراسى. وأضافت دراسة جرينبرج وجاكوبز (Greenberg and Jacobs, 2009) أن من المشكلات التي تواجه التعليم في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية ما يرجع للمعلم نفسه حيث ان هناك إحجاماً من المعلمين عن تدريس الصفوف الأولى نظرًا لأنها تتطلب المزيد من الجهد والوقت.

وإذا كان العرض السابق قد أشار إلى أهمية وجود برامج نوعية خاصة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية، لاسيما معلمي الصفوف الأولية تحديدًا، فإن الوضع القائم ببرامج إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لا يتباين كثيرًا عن المرتكزات العالمية نحو التوجه للأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية، فيشير السبيعي (2003) إلى أن طبيعة تغير أدوار المعلم في العملية التعليمية وتعددها، كان لابد أن يقابلها تغيير في مضامين برامج إعداده وتدريبه، مما أدى إلى ظهور محاولات عديدة لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم من أجل تحسين أدائهم ورفع كفايتهم، والنهوض والارتقاء بمستواهم، وتشهد

المملكة العربية السعودية تطورًا محدودًا نسبيًا في مجال إعداد معلم الصفوف الأولية، والذي بدأ تطبيقه في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الرياض، وجامعة حائل في مدينة حائل ومؤخرا في جامعة الدمام، ويُعد الأخذ بهذه الخصوصية لبرنامج معلم الصفوف الأولية بالمملكة بمثابة استجابة للتغلب على أوجه قصور قائمة في الإعداد العام لمعلم المرحلة الابتدائية، فالمعلم هو الذي يحول الخطط النظرية إلى سلوكيات صفية وممارسات تعليمية، وأصبح البحث عن أساليب واتجاهات حديثة ومناسبة في مجال إعداد المعلم الكفء أمراً ضرورياً تفرضه ظروف العصر الحالي(الحارثي، 1998م). ونظرًا لأن كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية هي المسؤولة عن إعداد معلمي التعليم الابتدائي، فإنها مطالبة بالتقويم الدائم والمستمر لبرامج إعدادهم وتطويرها، وفقاً لخطط التنمية في المملكة، وبما يحقق المسايرة المنشودة لمتطلبات العصر. ويبدو أن برامج إعداد المعلمين في كليات المعلمين تواجه تحديات كبيرة تفرض على المسؤولين إحداث تغيرات نوعية فيها، لتكون أكثر قدرة على تحقيق الأهداف المنشودة (الحريقي، 1994م)، وتتفق نتائج الدراسات التقويمية لواقع برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بالجامعات مثل دراسة يوسف (1985م)، ودراسة شبارة (1988م)، ودراسة طليمات (1992م)، ودراسة طبيقي (1432هـ)، ودراسة السعدوي (2014م)، في وجود عدد من أوجه القصور في برامج إعداد المعلمين من بينها: عدم مسايرتها للمستجدات العلمية، وعدم وفائها باحتياجات الطلاب المعلمين، وعدم تنوع طرائقها التدريسية بما يتناسب مع طبيعة المقررات وخصائص الطلاب، وعدم وجود معايير مهنية واضحة لانتقاء معلمي المرحلة الابتدائية، مما ترتب عليه آثار سلبية متعددة أدت إلى انخفاض مستوى الكفاية الخارجية للمعلمين المتخرجين من تلك البرامج. ونظرًا لأهمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية والأعباء الملقاة على عاتقه، لذا فإن عملية تقييم هذا الإعداد-وتحديدًا في الصفوف الأولية- أصبحت ضرورة حتمية فرضتها نتائج النتائج، والبحوث التي استهدفت معلمي الصفوف الأولية، حيث خلصت دراسة السيف (1427هـ)، ودراسة رضوان (2002م) إلى حاجة معلمي الصفوف الأولية إلى التدريب على مهارات التعامل الجيد مع التلاميذ، واتباع الوسائل التي تجذبهم إلى الدرس، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، واستخدام أساليب التعزيز المناسبة. وأكدت دراسة سزيلاجيا وسزيسي (Szilagyi and Szeci, 2011) على أهمية الدور الذي يقوم به معلمو الصفوف الأولية باعتبارهم الأساس في ترك بصمة لدى الأطفال عن المدرسة والتعليم بشكل عام منذ سن مبكرة، وهم يشكلون اللبنة الأساسية في بناء المجتمع بشكل عام، وفي هذا السياق أشارت ندوة "إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"، المنعقدة بجامعة الملك سعود (2014م) إلى ضعف برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، وعدم قدرتها على الخروج بمعلم متميز، وأوصت بضرورة زيادة الاهتمام بمعلمي بالمرحلة الابتدائية، وعقد برامج تدريبية وتأهيلية خاصة لمعلمي الصفوف الأولية (القحطاني، 2014م، والمجادعة، 2014م، والسعدوي، 2014م).

وتأسيسًا على ما سبق تبرز أهمية الدراسة الحالية من كونها تستهدف معلمي الصفوف الأولية، فمن خلال مراجعة الأدبيات ونتائج الدراسات والبحوث التي أجريت على معلمي الصفوف الأولية خلصت الباحثة إلى وجود مجموعة من التحديات التي تواجههم، وهو ما يزيد من القيمة العلمية للدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق عرضه، يتضح وجود توجه نحو الإعداد النوعي والخاص لمعلمي الصفوف الأولية بمرحلة التعليم الابتدائي، وعلى الرغم من الجهود التي خصصتها المملكة العربية السعودية لمرحلة الصفوف الأولية فإن نتائج بعض الدراسات مثل دراسة القحطاني (2014م)، والمجادعة (2014م)، والسعدوي (2014م) أشارت إلى وجود مشكلات تتعلق بالكفاءة المهنية الخاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية عند تدريسهم بمرحلة الصفوف الأولية؛ نظرًا للطبيعة الخاصة للمتعلمين في تلك المرحلة، وهو الأمر الذي ينعكس سلبًا على تحقيق أهداف التعليم بالصفوف الأولية، ويمتد أثره لاحقًا على قدرات المتعلمين في المراحل التعليمية المتقدمة، وطبقًا لما أظهرته نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة يوسف (1985م)، ودراسة شبارة (1988م)، ودراسة طليمات (1992م)، ودراسة طبيقي (1432هـ)، التي تناولت تقييم برامج إعداد المعلمين، واستجابة لدعوات المؤتمرات والندوات وتوصياتها، مثل المؤتمر الرابع لإعداد المعلم المنعقد بجامعة أم القرى (1432هـ)، والمؤتمر العلمي الدولي السادس المنعقد بجامعة حلوان (2010م) والتي أكدت على ضرورة الوقوف

على تقييم البرامج الأكاديمية التي تقدم للمعلمين بكليات التربية، والتحقق من مدى ملاءمتها في الميدان التعليمي، وحث التربويين على إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات الميدانية لتقييم أداء معلم الصفوف الأولية، لذلك كله تسعى الدراسة الحالية إلى تقصي المبررات التي تكمن وراء الأخذ بتطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، خاصة وأن التجارب التي تمت حالياً في تطبيق برنامج معلم الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية محدودة نسبيًا، ويتحدد السؤال الرئيس للدراسة في التساؤل التالي: ما مبررات تطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية لمبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية؟
2. هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الجامعة المنتمي إليها عضو هيئة التدريس (جامعة الدمام- جامعة الملك سعود- وجامعة الملك فيصل)؟
3. هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب التخصص العلمي(المناهج وطرق التدريس- علم النفس- أصول التربية والإدارة)؟
4. هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الدرجة العلمية (محاضر- أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ)؟
5. هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الجنس (ذكور- إناث)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء مبررات تطبيق برنامج إعداد معلمى الصفوف الأولية من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ونظرًا لأهمية الموضوع، فإن الدراسة هدفت إلى التعرف على مبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وكذلك التعرف على العوامل المؤثرة فى وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول مبررات تطبيق برنامج إعداد معلمى الصفوف الأولية والمتمثلة فى (الجامعة المنتمى إليها عضو هيئة التدريس، والتخصص العلمي، والدرجة العلمية، والجنس).

أهمية الدراسة:

نظرًا لأهمية موضوع الدراسة، فإن الباحثة تأمل من خلال الدراسة الحالية أن تحقق إضافة للأدب التربوي وللباحثين والدارسين، من حيث دعم مطوري خطط برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية بكليات التربية، في أهمية التوجه نحو الأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية، وكذلك تحديد منطلقات التطوير الواجب مراعاتها في تنمية مهارات معلم الصفوف الأولية للكليات التي طبقت البرنامج بالفعل، ومواكبة التوجهات المحلية والعربية والعالمية نحو إنشاء برامج تربوية تخصصية نوعية لتلبية الاحتياجات التعليمية، وأيضًا تلبية توصيات المؤتمرات والندوات المحلية التي دعت لإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول مدى الحاجة لبرنامج خاص لإعداد معلم للصفوف الأولية، ومسايرة توجهات الدولة بخطة التنمية التاسعة (1431-1435هـ) التي تؤكد ضرورة تركيز مؤسسات التعليم العالي على التخصصات والبرامج النوعية ذات الطلب العالي في سوق العمل، ومن بينها معلمو الصفوف الأولية، وأخيرًا المساهمة في رفع كفاءة النظام التعليمي، وتحسين الأداء داخله، من خلال تطوير برامج إعداد معلمي الصفوف الأولية.

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة في:

1. المحدد البشرى: أجريت الدراسة على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث كليات للتربية بالمملكة العربية السعودية.
2. المحدد الجغرافي: تم اختيار العينة التي أجريت عليها الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بثلاث كليات للتربية بجامعة الملك سعود وجامعة الملك فيصل وجامعة الدمام، ومجموعة من المشرفين الأكاديميين والإداريين بالمنطقة الشرقية.
3. المحدد الزمني: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي 2014/2013م.

مصطلحات الدراسة:

معلم الصفوف الأولية: تقصد به الباحثة في هذه الدراسة، المعلم (أو المعلمة) الذي يقوم بالتدريس للصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية.

الإطار النظري للدراسة:

تتعدد وتتباين اتجاهات إعداد المعلمين باختلاف منظريها، فهناك من ركز على الكفايات المهنية، وهناك من ركز فى إعداد المعلمين على المهارات الواجب توافرها، وفريق آخر ركز على المنظومة التعليمية ومكوناتها من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، ومستوى الأداء. وتكمن أهمية هذه الاتجاهات فى أنها تنعكس بشكل كبير على جودة المخرجات التعليمية، ومدى استيعابها للمحتوى التعليمى، واكتساب المهارات المطلوبة التي تفيدهم في حياتهم المستقبلية.

أولًا: أساليب واتجاهات إعداد معلم المرحلة الابتدائية:

تعددت الرؤى والاتجاهات فى مجال إعداد معلم المرحلة الابتدائية، بتعدد وجهات نظر أصحابها، ويمكن استعراضها كما يلى:

1. **اتجاه إعداد المعلم فى ضوء الكفايات:** وفيه يتم تحديد الكفايات اللازمة للمعلم فى مستوياتها وتصنيفاتها المختلفة، ثم يتم تدريب المعلمين عليها نظريًا وعمليًا.
2. **اتجاه إعداد المعلم فى ضوء المهارات:** انطلاقًا من أن عملية التدريس يمكن تحليلها لمجموعة من المهارات الفرعية على أن يتم تضمين تلك المهارات فى برامج الإعداد، بحيث يتدرب المعلمون عليها نظريًا وعمليًا، ليصلوا إلى مستوى الإتقان المطلوب.
3. **اتجاه إعداد المعلم فى ضوء أسلوب النظم:** حيث يتم التعامل مع برنامج إعداد المعلم على أنه نظام متكامل له مكونات هى (المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة)، فإذا توافر للبرنامج ومكونات قدر مناسب من التكامل، والترابط، والتفاعل، ساعد ذلك على تحقيق البرنامج لأهدافه كاملة (Rick, 1995: 32).
4. **اتجاه إعداد المعلم القائم على الأداء:** ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التدريس نشاط مهنى من نوع خاص، يتطلب تدريبًا متخصصاً على مهامه وأدوار يتم تحديدها مسبقًا، بحيث ينخرط المعلم فى هذه التدريبات حتى يحقق مستوى أداء مناسباً (التمكن) في ضوء معايير موضوعية تراعي المهنية والخبرة والمهارة (أمين، 2004: 147).

وبالنسبة للمملكة العربية السعودية فقد هدفت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لرفع مستوى إعداد المعلم في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، تمشيًا مع السياسة العامة للتعليم وخطة التنمية، وقد كانت كليات المعلمين—قبل انضمامها للجامعات في عام 2006م، هي المظلة التي تعد معلم المرحلة الابتدائية في التخصصات المختلفة، لذا أصبح الاهتمام بها والعمل على تطويرها من الأسس التي أولاها المسؤولون جل اهتمامهم، وقد جرى تطوير هذه الكليات ابتداءً من العام الدراسي 1409هـ لتصبح كليات تمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي، وقد تم وضع مناهج هذه الدرجة بواسطة لجان تخصصية من وزارة المعارف وعدد من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية والملك سعود، ويرتكز قوام الدراسة على ثلاثة محاور أساسية وهي الإعداد العام، والإعداد التربوي والإعداد التخصصي لإعداد معلم لديه قاعدة أساسية في المواد التي تدرس في المرحلة الابتدائية، وإعداد تربوي وإلمام كامل بتخصص واحد يدرَّس في المرحلة الابتدائية (وزارة المعارف، 1419هـ).

ثانيًا: الكفايات اللازمة لتخصص معلم الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية:

حددت الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه في قطاع العلوم التربوية Standard Academic Reference National (NARS)، والمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، الكفايات اللازمة لتخصص معلم الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية فيما يلي: امتلاك المعارف والخبرات التي تمكنه من القيام بواجباته المهنية، وامتلاك مهارات التفكير، والقدرة على تصميم الأنشطة التعليمية التي تحفز التلاميذ على المشاركة الفعالة، والقدرة على حل المشكلات السلوكية لتلاميذ الصفوف الأولية، والاهتمام بالفروق الفردية وتنمية تفكير الطلاب أثناء تدريسهم، والمقدرة على الربط بين المعارف النظرية وتطبيقاتها العملية في التعليم، والمقدرة على استخدام تقنيات التعليم وتوظيفها، والشعور بالانتماء الوطني والقومي وتنمية هذا الشعور لدى المتعلمين، وإتقان اللغة العربية واستخدامها في التعليم، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، وامتلاك مهارة تقييم وتسجيل أداء الطلاب بشكل منتظم، وامتلاك مهارات

التعلم الذاتي، والتمكن من إجراء البحوث التربوية ولاسيما الإجرائية منها، وامتلاك القيم والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم (درويش،2013م)، وفي هذا السياق عملت مجموعة من الدراسات مثل دراسة (المجادعة، 2014م، وخزعلي، ومومني، 2010م، والغامدي، 2009م، والأزرق، 2000م، وفخرو، والبنعلي، 2002م) على تقصي الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الصفوف الأولية، وخلصت لمجموعة من الكفايات المهنية من أبرزها: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة، وصياغة أهداف الدرس، وتحديد الوسائل التعليمية للدرس، وتحديد الأنشطة التعليمية، وتحديد أدوات التقويم الملائمة، وإدارة العلاقات الإنسانية، وإدارة الصف الدراسي، وانتقاء أدوات تحفيز التلاميذ.

ثالثًا: مبررات الحاجة لبرنامج إعداد معلم الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية:

بالرجوع للأدبيات ونتائج الدراسات والبحوث مثل دراسة (يحى، 1999م، ونصر، 2004م، والغامدي، 2009م، السيف، 1427هـ . Range et al., 2012; Eesoy; Aktay, 2007;) التى تناولت مبررات الحاجة لبرنامج متخصص لإعداد معلم الصفوف الأولية، أمكن للباحثة استخلاص مجموعة من المبررات، وتصنيفها في ثلاثة مجالات:

أ.**المبررات التعليمية**، وتشمل:

1. عدم رضا أولياء الأمور عن مستوى تحصيل أبنائهم في القراءة والحساب بالصفوف الأولية.
2. طبيعة المرحلة النمائية سواء من الناحية النفسية أو العقلية لتلاميذ الصفوف الأولية.
3. قصور المخرجات التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، وانتقال قصور تلك المخرجات للصفوف الأولية.
4. صعوبة المواد الدراسية التي تقدم لتلاميذ الصفوف الأولى.
5. عدم التنويع في استراتيجيات التدريس في الصفوف الأولية، والتركيز على الجانب المعرفي التلقيني، وإغفال الجانب التحفيزي المهاري.

ب.**المبررات المهنية**، وتشمل:

1. اقتصار أغلب برامج كليات التربية على إعداد وتأهيل معلم المرحلة الابتدائية بشكل عام وليس الصفوف الأولية.
2. عدم التنويع في أساليب التدريس بالصفوف الأولية، والتي تتلاءم وطبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ.
3. نقص الوسائل المستخدمة في تحفيز التلاميذ نحو التعلم.
4. قصور لدى بعض المعلمين في بناء جسور التواصل الفعال مع تلاميذهم.
5. التركيز على الأنشطة الصفية، وإهمال الأنشطة اللاصفية.
6. الحاجة لتطوير أساليب تقويم تلاميذ الصفوف الأولى نظرًا لنوعية التعليم في الصفوف الأولية.
7. قصور مهارات المعلم في بناء الوسائل التعليمية الملائمة للتلاميذ.

جـ. **المبررات الإدارية**، وتشمل:

1. رصد ضعف أداء المعلمين من خلال نتائج الدراسات والبحوث.
2. الاستعانة بمعلمين غير متخصصين للتدريس بالصفوف الأولية.
3. إحجام بعض المعلمين عن التدريس للصفوف الأولية.
4. قصور برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي الصفوف الأولية.
5. عجز في أعداد معلمي الصفوف الأولية.
6. تكليف معلمي المرحلة الابتدائية بمهام غير المهام التدريسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولًا: عينة الدراسة

شملت العينة الأساسية للدراسة 89 من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية هي جامعة الملك سعود وجامعة الملك فيصل وجامعة الدمام، وهي العينة التي طبقت عليها استبانة مدى الحاجة للأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، كما يوضح الجدول (1).

جدول (1)
وصف متغيرات عينة الدراسة

متغير وصف العينة	توزيع العينة	العدد	%
الجامعة المنتمي إليها عضو هيئة التدريس	التربية بجامعة الدمام	35	39.3
	التربية بجامعة الملك فيصل	31	34.8
	التربية بجامعة الملك سعود	23	25.8
	المجموع	89	%100
الدرجة العلمية	محاضر	16	18.0
	أستاذ مساعد	40	44.9
	أستاذ مشارك	19	21.3
	أستاذ	14	15.7
	المجموع	89	%100
التخصص العلمي	مناهج وطرق تدريس	42	47.2
	علم نفس	22	24.7
	أصول أو إدارة تربوية	25	28.1
	المجموع	89	%100
الجنس	إناث	47	52.8
	ذكور	42	47.2
	المجموع	89	%100

ثانيًا: منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك للكشف عن مبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، كما تم استخدام المنهج السببي المقارن للكشف عن العوامل المؤثرة في تقييم أعضاء هيئة التدريس، لمبررات الأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية، وتمثلت تلك العوامل في (الجامعة المنتمي إليها عضو هيئة التدريس، والتخصص العلمي، والدرجة العلمية، والجنس).

ثالثًا: أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على استبانة مبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، والتي تم بناء أبعادها وبنودها من خلال مراجعة الأدبيات والتجارب الدولية والعربية، ونتائج الدراسات والبحوث، وتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية، كما اعتمدت الباحثة على مقابلات استطلاعية لـ60 من المشرفين والإداريين في الإدارة العامة للتربية والتعليم في المنطقة الشرقية، شملت 26 من الإناث و34 من الذكور لديهم مؤهلات مختلفة، وخلصت الباحثة إلى ثلاثة محاور رئيسة للاستبانة كما يبينها الجدول (2).

جدول(2)
توزيع عبارات الاستبانة على أبعاد مبررات تطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية

م	مبررات الأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية	عدد العبارات
1	البعد الأول: المبررات التعليمية	6
2	البعد الثاني: المبررات المهنية	10
3	البعد الثالث: المبررات الإدارية	10
	إجمالي العبارات	26

وقد تم استخدام مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي في الاستجابة على بنود الاستبانة من التأييد بدرجة كبيرة جدًا، وحتى التأييد بدرجة ضعيفة جدًا، بالنسبة لمبررات الأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية؛ وللتحقق من صلاحية الاستبانة تم عمل دراسة استطلاعية على 22 عضو هيئة تدريس، وتبين من خلال هذه الدراسة ما يلي:

1. بالنسبة للصدق: تم التحقق من الصدق بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول (3)

معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور

مفردات المحور الأول	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الأول	مفردات المحور الثاني	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثاني	مفردات المحور الثالث	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثالث
1	0.893**	1	0.909**	1	0.958**
2	0.922**	2	0.916**	2	0.963**
3	0.972**	3	0.938**	3	0.949**
4	0.975**	4	0.918**	4	0.950**
5	0.958**	5	0.957**	5	0.959**
6	0.943**	6	0.919**	6	0.940**
		7	0.956**	7	0.941**
		8	0.961**	8	0.911**
		9	0.952**	9	0.878**
		10	0.956**	10	0.801**

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ومرتفعة القيمة، حيث تجاوزت جميعها (0.7)، مما يُعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة.

2. بالنسبة للثبات: تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (α) للاستبانة ككل (0.86)، كما تم حساب قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) لأبعاد الاستبانة الثلاثة بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة، وتراوحت بين (0.81، 0.92)؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة عمليًا في الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تعرض الجزئية الحالية نتائج الدراسة طبقًا لتساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول: ما تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية لمبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسطات المرجحة من خلال تطبيق استبانة مبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تم حساب المتوسط المرجح لتقييم عينة الدراسة للمبررات المتضمنة بالاستبانة وفق التقديرات التالية: (الدرجة 5: مهمة جداً، الدرجة 4: مهمة، الدرجة 3: متوسطة، الدرجة 2: مهمة بدرجة ضعيفة، الدرجة 1: مهمة بدرجة ضعيفة جداً)، وبحسب هذه التقديرات تم حساب المدى (5−1=4) ، كما تم تحديد طول الفئة باستخدام العلاقة (طول الفئة = المدى/عدد الفئات)، وعليه فقد بلغت قيمة طول الفئة 0.80، وبالتالي تحددت فئات تفسير قيم المتوسط كالتالي:

- المتوسط المرجح من 1.00 إلى 1.80 تعني التقييم بدرجة ضعيف جدًا.

- المتوسط المرجح من 1.81 إلى 2.60 تعني التقييم بدرجة ضعيف.
- المتوسط المرجح من 2.61 إلى 3.40 تعني التقييم بدرجة متوسطة.
- المتوسط المرجح من 3.41 إلى 4.20 تعني التقييم بدرجة مهم.
- المتوسط المرجح من 4.21 إلى 5.00 تعني التقييم بدرجة مهم جدًا.

جدول (4)

متوسطات تقييم عينة الدراسة لمبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية

المحور	المتوسط	فئة المتوسط
المحور الأول: المبررات التعليمية	4.19	مهمة
المحور الثاني: المبررات المهنية الخاصة بالمعلم	3.93	مهمة
المحور الثالث: المبررات الإدارية	4.17	مهمة
المتوسط العام للمبررات ككل	4.03	مهمة

تبين نتائج الجدول (4) أن المبررات التعليمية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط قدره 4.19، وجاءت المبررات الإدارية في المرتبة الثانية 4.17، وفي المرتبة الأخيرة جاءت المبررات المهنية الخاصة بالمعلم 3.93 وبلغ المتوسط العام للأسباب ككل 4.03، ويُلاحظ أن المتوسطات المرجحة لجميع محاور المبررات الثلاثة وككل من فئة التقدير (مهمة).

وتعني تلك النتيجة أن المبرر الأهم للأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية هي المشكلات التعليمية الناتجة من إسناد تدريس الصفوف الأولية لمعلمين تم إعدادهم بشكل عام للمرحلة الابتدائية، دون إكسابهم الفنيات التدريسية الخاصة بالتعامل مع طبيعة المتعلمين في مراحلهم الأولية، وهو ما يؤكد أن تطبيق برامج الإعداد لمعلمي الصفوف الأولية ليس ترفًا تربويًا ولكنه أقرب إلى أن يكون حلًا لقصور ميداني قائم بالفعل. وفيما يلي توضيح لنتائج كل محور من المبررات تفصيلاً:

أولاً: محور المبررات التعليمية:

جدول (5)

ترتيب متوسطات تقييم عينة الدراسة لمبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على محور المبررات التعليمية

	المحور الأول: الدواعي التعليمية	الانحراف المعياري	نسب توزيع تقديرات العينة					المتوسط العام	فئة المتوسط
			مهمة جدا	مهمة	متوسطة	ضعيفة الأهمية	ضعيفة الأهمية جدا		
1	يواجه تلاميذ الصفوف الأولية صعوبات نوعية خاصة في المهارات الأساسية.	0.85	69.7%	22.5%	3.4%	2.2%	2.2%	4.55	مهمة جداً
2	يواجه أولياء الأمور صعوبات خاصة في تعليم أبنائهم بالصفوف الأولية.	0.92	58.4%	28.1%	6.7%	5.6%	1.1%	4.37	مهمة جداً

3	التطوير القائم في مناهج الصفوف الأولية يحتاج معلمين ذوي قدرات تدريسية خاصة.	1.09	50.6%	23.6%	15.7%	7.9%	2.2%	4.12	مهمة
4	يتسم التلاميذ في الصفوف الأولية بطبيعة نفسية خاصة.	1.05	46.1%	29.2%	13.5%	10.1%	1.1%	4.08	مهمة
5	مخرجات التعليم في مرحلة رياض الأطفال تتسم بقصور يؤثر في التعليم في الصفوف الأولية.	1.01	37.1%	40.4%	12.4%	7.9%	2.2%	4.02	مهمة
6	التأثير الكبير لسنوات التعليم في الصفوف الأولية على مسار التلميذ مستقبلًا.	0.94	33.7%	42.7%	15.7%	6.7%	1.1%	4.01	مهمة
المتوسط العام لمحور الدواعي التعليمية								**4.19**	**مهمة**

ويتضح من بيانات الجدول (5) أن المتوسط العام للمحور يعبر عن تقدير لأهمية المبررات التعليمية من الفئة (مهمة) حيث بلغ المتوسط العام (4.19)، وحصلت (66.7%) من مفردات المحور على تقدير من الفئة (مهمة)، كما حصلت (33.3%) من مفردات المحور على تقدير للمتوسط من الفئة (مهمة جدًا)، ويشير الجدول إلى أن المبررات التعليمية الأكثر أهمية تمثلت في الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الأولية، وقدرات أولياء الأمور والتطور النوعي للمناهج الدراسية، وتعد صدارة المبررات المتعلقة بالتلاميذ وأولياء أمورهم متفقة مع نتائج دراسة كوبرمنتز (Kupermintz, 2003) التي تشير إلى وجود صعوبات لدى تلاميذ الصفوف الأولية تتعلق بتحصيلهم في القراءة والحساب، وعدم رضا أولياء الأمور عن مستوى أبنائهم الأكاديمي، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى طبيعة المرحلة النمائية لتلاميذ الصفوف الأولية من الناحية النفسية والعقلية، وحاجتهم إلى اتباع استراتيجيات تدريس تتلاءم مع طبيعة المرحلة النمائية التي يمرون بها، ومن التحديات التي تواجه معلمي الصفوف الأولية ضعف مخرجات مرحلة رياض الأطفال، كما أشارت إليها دراسة أوبير (Ober, 2013) وهو ما يلقي عبئاً زائداً على معلم الصفوف الأولية في قيامة بمهامه التدريسية.

ثانيًا: محور المبررات المهنية:

ويتضح من بيانات الجدول (6) أن المتوسط العام للمحور يعبر عن تقدير لأهمية المبررات المهنية من الفئة (مهمة) حيث بلغ المتوسط العام (3.93)، وحصلت جميع مفردات المحور على تقدير من الفئة (مهمة)، ومع ذلك فقد كانت المبررات المهنية ذات العلاقة بخبرات المعلم النوعية والخاصة بتنفيذ الأنشطة وتنمية القدرات، في مقدمة المبررات المهنية، في حين كانت المبررات المهنية ذات العلاقة بالتعزيز وتنفيذ الوسائل التعليمية هي الأقل أهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وعلى وجه العموم تتفق تلك النتائج مع ما أشارت إليه دراسة أكيامبونج وآخرين (Akyeampong et al., 2013) من حاجة تلاميذ الصفوف الأولية إلى التعلم في بيئات تعليمية قائمة على التعلم النشط، وعكست النتائج حاجة تلاميذ الصفوف الأولية لبيئات تعليمية خاصة قائمة على التعلم النشط، تجعل من التلميذ محورًا للعملية التعليمية، وتفعل عمليتي التعلم والتعليم، وتجعل التلاميذ فعالين في عملية التعلم، وتساعدهم على اكتساب المعارف والمهارات المنشودة، كما

تنمي لديهم مهارات شخصية، وفي الوقت نفسه تزيد من التواصل الايجابي الفعال بين المعلم وتلاميذه. وترى الباحثة أن تلاميذ الصفوف الأولية، ولطبيعة المرحلة النمائية، فإنهم بحاجة لأنشطة لا صفية تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم، وهو ما يعكس حاجة كليات التربية لإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، وتمكينهم من مهارات التعامل مع الصفوف الأولية، وكيفية تطويع أساليب التدريس بما يتناسب مع التلاميذ.

جدول (6)

ترتيب متوسطات تقييم عينة الدراسة لمبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على محور المبررات المهنية

	المحور الثاني: المبررات المهنية	الانحراف المعياري	نسب توزيع تقديرات العينة					المتوسط العام	فئة المتوسط
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	ضعيف الأهمية	ضعيفة الأهمية جدا		
1	يحتاج تلاميذ الصفوف الأولية خبرات خاصة من المعلم لإدارة الأنشطة غير المنهجية.	1.05	48.3%	28.1%	14.6%	6.7%	2.2%	4.13	مهمة
2	يحتاج تلاميذ الصفوف الأولية مهارات خاصة من المعلم لتنمية قدراتهم العقلية بصورة مناسبة.	0.84	31.5%	48.3%	15.7%	3.4%	1.1%	4.06	مهمة
3	يحتاج تلاميذ الصفوف الأولية بيئة تعليمية خاصة تقوم على التعلم النشط.	1.00	38.2%	39.3%	13.5%	6.7%	2.2%	4.04	مهمة
4	يحتاج تلاميذ الصفوف الأولية خبرات خاصة في بناء أدوات التقويم.	0.84	29.2%	52.8%	12.4%	4.5%	1.1%	4.04	مهمة
5	يحتاج تلاميذ الصفوف الأولية لفنيات مهنية متخصصة في أساليب التدريس.	0.88	24.7%	55.1%	11.2%	7.9%	1.1%	3.94	مهمة
6	يحتاج التلاميذ في الصفوف الأولية مهارات خاصة من المعلم في التواصل الإيجابي وبناء الثقة.	0.85	20.2%	62.9%	9.0%	5.6%	2.2%	3.93	مهمة

7	يحتاج تلاميذ الصفوف الأولية خبرات إرشادية وتوجيهية خاصة من المعلم.	0.87	15.7%	62.9%	11.2%	7.9%	2.2%	3.82	مهمة
8	يحتاج التلاميذ في الصفوف الأولية مهارات فنية خاصة في التعزيز وإثراء الدافعية للتعلم.	0.88	15.7%	60.7%	13.5%	7.9%	2.2%	3.80	مهمة
9	برامج كليات التربية لا تركز بوضوح على الفنيات الخاصة بالتدريس للصفوف الأولية.	0.88	14.6%	60.7%	14.6%	7.9%	2.2%	3.78	مهمة
10	تحتاج الصفوف الأولية خبرات خاصة من المعلم في اعداد وسائل تعليمية تتسم بالبساطة والمتعة.	0.90	15.7%	59.6%	13.5%	9.0%	2.2%	3.78	مهمة
المتوسط العام لمحور المبررات التعليمية								3.93	مهمة

ثالثًا: محور المبررات الإدارية:

جدول (7)

ترتيب متوسطات تقييم عينة الدراسة لمبررات تطبيق برنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على محور المبررات الإدارية

المحور الثالث: المبررات الإدارية		**الانحراف المعياري**	**نسب توزيع تقديرات العينة**					**المتوسط العام**	**فئة المتوسط**
			مهمة جداً	**مهمة**	**متوسطة**	**قليلة الأهمية**	**قليلة الأهمية جداً**		
1	ضعف أداء المعلمين القائمين حاليًا بالتدريس للصفوف الأولية.	0.97	47.2%	38.2%	7.9%	3.4%	3.4%	4.23	مهمة جدا
2	عزوف المدرسين عن التدريس للصفوف الأولية.	0.97	44.9%	40.4%	7.9%	3.4%	3.4%	4.23	مهمة جدا
3	وجود عجز في المعلمين المتاحين بالوزارة للتدريس للصفوف الأولية.	1.00	48.3%	37.1%	6.7%	4.5%	3.4%	4.23	مهمة جدا
4	تغيير نظرة المجتمع لتكون أكثر إيجابية لمعلمي الصفوف الأولية.	0.95	47.2%	37.1%	9.0%	4.5%	2.2%	4.23	مهمة جدا
5	الاستعانة بمدرسين غير متخصصين للتدريس للصفوف الأولية.	0.86	40.4%	46.1%	7.9%	4.5%	1.1%	4.20	مهمة

6	تخفيف المهام غير التدريسية لمعلمي الصفوف الأولية بحيث تتركز طاقة المعلم في تنمية معارف ومهارات التلاميذ.	0.79	37.1%	50.6%	9.0%	2.2%	1.1%	4.20	مهمة
7	آليات التقييم المنفذة على المعلمين بالصفوف الأولية لا تتناسب مع طبيعة المهام الإدارية.	0.77	36.0%	50.6%	11.2%	1.1%	1.1%	4.19	مهمة
8	تغيير آليات الإشراف التربوي بما يتوافق وطبيعة فنيات معلم الصفوف الأولية.	0.82	28.1%	57.3%	10.1%	2.2%	2.2%	4.07	مهمة
9	ضعف برامج التنمية المهنية بشأن إثراء مهارات معلمي الصفوف الأولية.	0.70	23.6%	62.9%	11.2%	1.1%	1.1%	4.07	مهمة
10	قلة الحوافز المخصصة لمدرس الصفوف الأولية.	0.66	19.1%	69.7%	9.0%	1.1%	1.1%	4.04	مهمة
المتوسط العام لمحور المبررات الإدارية								4.17	مهمة

ويتضح من بيانات الجدول (7) أن المتوسط العام للمحور يعبر عن تقدير لأهمية المبررات الإدارية من الفئة (مهمة) حيث بلغ المتوسط العام (4.17)، وحصلت (60%) من مفردات المحور على تقدير من الفئة (مهمة)، كما حصلت (40%) من مفردات المحور على تقدير للمتوسط من الفئة (مهمة جداً)، وتمثلت تلك الجوانب المهمة جداً في الجوانب ذات العلاقة بتوافر المعلمين المتخصصين للمرحلة الأولية وعزوف المعلمين عن التدريس في تلك المرحلة، والقصور العام لأداء المعلمين القائمين بالتدريس للمرحلة الأولية ، وتمثلت المبررات الأقل أهمية في الجوانب ذات العلاقة بالإشراف والتنمية المهنية ونظام الحواف، وعلى وجه العموم فإن تلك النتائج تتفق مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسة جوهير وآخرين (Gohier, et. al, 2007) ودراسة رانجي وآخرين (Range et al., 2012) من ضعف أداء المعلمين الحاليين القائمين بالتدريس في الصفوف الأولية، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى العجز في تغطية الصفوف الأولية من المعلمين المتخصصين، مما تسبب في إتمام التغطية من خلال الاستعانة بمعلمين غير متخصصين، وإحجام المعلمين المتخصصين عن التدريس لهذه الصفوف نظرًا لعدم وجود معززات معنوية ومادية لهم عن توليهم التدريس لهذه الصفوف، وارتباط هذا الإحجام بالنظرة غير الإيجابية من قبل أفراد المجتمع لمعلمي الصفوف الأولية، ومن جهة أخرى ضعف برامج التنمية المهنية وعدم قدرتها على رفع مستوى أداء المعلمين.

التساؤل الثاني: هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الجامعة المنتمي إليها عضو هيئة التدريس (جامعة الدمام- وجامعة الملك سعود- جامعة الملك فيصل)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بعمل اختبار تحليل التباين آحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقييم أعضاء هيئة التدريس لمبررات الأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية بحسب موقع العمل لعضو هيئة التدريس (جامعة الدمام- وجامعة الملك سعود- وجامعة الملك فيصل)، فكانت النتائج كما يبينها الجدولان (8-9).

جدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقييمات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الجامعة المنتمي إليها عضو هيئة التدريس

المتغير	الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تأييد المبررات التعليمية للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية	التربية بجامعة الدمام	35	4.17	0.43
	التربية بجامعة الملك فيصل	31	4.17	0.39
	التربية بجامعة الملك سعود	23	4.22	0.41
تأييد المبررات المهنية للمعلم للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية	التربية بجامعة الدمام	35	3.95	0.35
	التربية بجامعة الملك فيصل	31	3.94	0.18
	التربية بجامعة الملك سعود	23	3.92	0.17
تأييد المبررات الإدارية للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية	التربية بجامعة الدمام	35	4.21	0.16
	التربية بجامعة الملك فيصل	31	4.13	0.17
	التربية بجامعة الملك سعود	23	4.17	0.27
تأييد المبررات ككل للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية	التربية بجامعة الدمام	89	4.10	0.12
	التربية بجامعة الملك فيصل	35	4.07	0.11
	التربية بجامعة الملك سعود	31	4.09	0.11

جدول (9)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لتقييمات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الجامعة المنتمي إليها عضو هيئة التدريس

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	نسبة ف	الدلالة
تأييد المبررات التعليمية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.047	2	0.024	0.140	غير دالة
	داخل المجموعات	14.643	86	0.170		
	المجموع الكلي	14.691	88			
تأييد المبررات المهنية للمعلم للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.016	2	0.008	0.280	غير دالة
	داخل المجموعات	2.474	86	0.029		
	المجموع الكلي	2.490	88			
تأييد المبررات الإدارية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.119	2	0.060	0.693	غير دالة
	داخل المجموعات	7.411	86	0.086		
	المجموع الكلي	7.531	88			

تأييد المبررات ككل للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.023	2	0.012	0.693	غير دالة
	داخل المجموعات	2.302	86	0.027		
	المجموع الكلي	2.326	88			

ويتضح من جدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقييم أعضاء هيئة التدريس لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بالنسبة لـ(المبررات التعليمية–المبررات المهنية– المبررات الإدارية–المبررات ككل) ترجع لأثر الجامعة المنتمي إليها أعضاء هيئة التدريس (جامعة الدمام، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فيصل) عند مستوى دلالة (0.05)، وبالرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائيا فقد حصلت جامعة الملك سعود على المتوسط الأعلى في تأييد المبررات التعليمية والإدارية للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية، في حين حصلت جامعة الدمام على المتوسط الأعلى في تأييد المبررات المهنية للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية، وتُرجع الباحثة السبب في الفروق بين المتوسطات إلى قدم جامعة الملك سعود باعتبارها الجامعة الأم، وهو ما انعكس على تركيزها على الأسباب التعليمية والإدارية، وترجع الباحثة السبب في ارتفاع متوسط جامعة الدمام في الأسباب المهنية، إلى الدور الذي تتبناه الجامعة حاليًا ممثلة بكلية التربية لتطوير معلم الصفوف الأولية واستحداثها لبرنامج لإعداد معلم الصفوف الأولية.

وتعزو الباحثة النتائج إجمالاً إلى تشابه الخطط الدراسية ببرامج كليات التربية بشكل كبير في هذه الجامعات، حيث تركز المقررات الدراسية على تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية للمعلم، فضلاً عن معايشة أعضاء هيئة التدريس للمعوقات والتحديات التي تواجه معلمي الصفوف الأولية، سواء من خلال الإشراف الميداني على طلاب التربية العلمية، أو من خلال البحوث والدراسات التي يقومون بها، بالإضافة لاطلاعهم على التوجهات الدولية في هذا المجال، كل هذه الأسباب وحدت من رؤية أعضاء هيئة التدريس حول تأييد مبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية سواء أكانت تعليمية أم إدارية أم مهنية.

التساؤل الثالث: هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الدرجة العلمية (محاضر– أستاذ مساعد– أستاذ مشارك– أستاذ)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بعمل اختبار تحليل التباين آحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقييم أعضاء هيئة التدريس لمبررات الأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية بحسب الوظيفة (محاضر– أستاذ مساعد––أستاذ مشارك– أستاذ). فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقييمات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الدرجة العلمية

المتغير	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تأييد الأسباب التعليمية للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية	محاضر	16	4.20	0.50
	أستاذ مساعد	40	4.10	0.38
	أستاذ مشارك	19	4.33	0.38
	أستاذ	14	4.20	0.40
تأييد الأسباب المهنية للمعلم للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية	محاضر	16	3.93	0.17
	أستاذ مساعد	40	3.94	0.16
	أستاذ مشارك	19	3.97	0.18
	أستاذ	14	3.91	0.19

تأييد الأسباب الإدارية للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية	محاضر	16	4.24	0.29
	أستاذ مساعد	40	4.14	0.31
	أستاذ مشارك	19	4.13	0.27
	أستاذ	14	4.26	0.26
تأييد الأسباب ككل للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية	محاضر	16	4.11	0.15
	أستاذ مساعد	40	4.05	0.17
	أستاذ مشارك	19	4.11	0.18
	أستاذ	14	4.11	0.14

جدول (11)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لتقييمات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الدرجة العلمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	نسبة ف	الدلالة
تأييد الأسباب التعليمية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.686	3	0.229	1.388	غير دالة
	داخل المجموعات	14.005	85	0.165		
	المجموع الكلي	14.691	88			
تأييد الأسباب المهنية للمعلم للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.034	3	0.011	.390	غير دالة
	داخل المجموعات	2.456	85	0.029		
	المجموع الكلي	2.490	88			
تأييد الأسباب الإدارية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.264	3	0.088	1.030	غير دالة
	داخل المجموعات	7.267	85	0.085		
	المجموع الكلي	7.531	88			
تأييد الأسباب ككل للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.071	3	0.024	0.890	غير دالة
	داخل المجموعات	2.255	85	0.027		
	المجموع الكلي	2.326	88			

ويتضح من جدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بالنسبة ل(المبررات التعليمية– المبررات المهنية– المبررات الإدارية – المبررات ككل) ترجع لأثر الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس(محاضر– أستاذ مساعد– أستاذ مشارك–

وأستاذ) عند مستوى دلالة (0.05)، وبالرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فقد حصل تأييد المبررات التعليمية للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية على المتوسط الأعلى لصالح الأستاذ المشارك، وترى الباحثة أن السبب في ذلك اقتراب الأستاذ المشارك من مشكلات الصفوف الأولية سواء من خلال التدريس أو الإشراف الميداني على طلاب التربية الميدانية، أو من خلال البحوث والدراسات التي يقوم بها، وفي المقابل حصل تأييد الأسباب المهنية للمعلم للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية على متوسطات متقاربة من المحاضر، والأستاذ المساعد، والأستاذ المشارك، والأستاذ، وهو ما يعكس تقارب الرؤية بينهم وإجماعهم على المشكلات المهنية باعتبارهم متخصصين تربويين، وحصل تأييد الأستاذ على المتوسط الأعلى بالمقارنة بباقي الدرجات الوظيفية في تأييد الأسباب الإدارية للأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية، ويعكس ذلك خبرة الأستاذ البحثية والميدانية في المجال التربوي، ومعايشته لمشكلات الطلاب الدارسين والمعلمين، واطلاعه على مراحل مختلفة من تطوير الأنظمة التعليمية، كل ذلك عمل على تكوين خبرة تراكمية أثرت في نظرته للأسباب الإدارية.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشار إليه تقرير المعهد القومي لجودة المعلم National Council on Teacher Quality (2011) من توافق أعضاء هيئة التدريس بجامعة إنديانا Indiana وجامعة بنسلفانيا Pennsylvania على الحاجة لتطوير نظام إعداد معلم الصفوف الأولية، وتعزو الباحثة السبب في عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس حول أسباب الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية إلى توافق الرؤية بين جميع أعضاء هيئة التدريس حول وجود مشكلات فعلية بالصفوف الأولية، وأن هذه المشكلات تحتاج بالفعل إلى تدخل لمواجهتها.

التساؤل الرابع: هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب التخصص العلمي (مناهج وطرق تدريس- علم نفس- أصول وإدارة تربوية)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بعمل اختبار تحليل التباين آحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات تقييم أعضاء هيئة التدريس لمبررات الأخذ ببرنامج معلم الصفوف الأولية بحسب التخصص العلمي (مناهج وطرق تدريس- علم نفس- أصول وإدارة تربوية) فكانت النتائج كما في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقييمات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب التخصص العلمي

المتغير	التخصص العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تأييد الأسباب التعليمية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	مناهج وطرق تدريس	42	4.16	0.41
	علم نفس	22	4.20	0.42
	أصول او إدارة تربوية	25	4.22	0.42
تأييد الأسباب المهنية للمعلم للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	مناهج وطرق تدريس	42	3.93	0.16
	علم نفس	22	3.95	0.18
	أصول او إدارة تربوية	25	3.95	0.18
تأييد الأسباب الإدارية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	مناهج وطرق تدريس	42	4.17	0.31
	علم نفس	22	4.21	0.30
	أصول او إدارة تربوية	25	4.16	0.26
تأييد الأسباب ككل للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	مناهج وطرق تدريس	42	4.19	0.15
	علم نفس	22	4.11	0.19
	أصول او إدارة تربوية	25	4.09	0.16

جدول (13)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لتقييمات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب التخصص العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	نسبة ف	الدلالة
تأييد الأسباب التعليمية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.063	2	0.031	.1840	غير دالة
	داخل المجموعات	14.628	86	0.170		
	المجموع الكلي	14.691	88			
تأييد الأسباب المهنية للمعلم للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.012	2	0.006	.2080	غير دالة
	داخل المجموعات	2.478	86	0.029		
	المجموع الكلي	2.490	88			
تأييد الأسباب الإدارية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.037	2	0.019	.2150	غير دالة
	داخل المجموعات	7.493	86	0.087		
	المجموع الكلي	7.531	88			
تأييد الأسباب ككل للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	بين المجموعات	0.017	2	0.008	.3110	غير دالة
	داخل المجموعات	2.309	86	0.027		
	المجموع الكلي	2.326	88			

ويتضح من جدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقييمات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بالنسبة لـ (المبررات التعليمية– المبررات المهنية– المبررات الإدارية – المبررات ككل) ترجع لأثر التخصص العلمي (مناهج وطرق تدريس– علم نفس– أصول وإدارة تربوية) عند مستوى دلالة (0.05)، كما أشارت النتائج إلى حصول كافة التخصصات العلمية على متوسطات متقاربة في جميع المبررات (التعليمية، والإدارية، والمهنية، والمبررات ككل)، وهو ما يؤكد حالة الاتفاق بين جميع التخصصات على هذه المبررات.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن طبيعة الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية تتطلب دراسته لمقررات في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وأصول التربية، والإدارة التربوية، وهو ما انعكس على استجابات أعضاء هيئة التدريس من التخصصات المختلفة، فجميعهم يشاركون في تأهيل معلم المرحلة الابتدائية ولديهم إلمام بالمشكلات والتحديات التي تواجه التدريس في الصفوف الأولية بصرف النظر عن التخصص الذي ينتمون إليه.

التساؤل الخامس: هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية باختلاف الجنس (ذكور، وإناث)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بعمل اختبار ت t test لدلالة الفروق بين تقييمات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لمبررات تطبيق ببرنامج معلم الصفوف الأولية بحسب الجنس (ذكور/ إناث)، فكانت النتائج كما يبينها الجدول (14).

جدول (14)
نتائج اختبار ت t test لتقييم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بحسب الجنس

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	الدلالة
تأييد المبررات التعليمية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	إناث	47	4.19	0.43	87	0.240	غير دالة
	ذكور	42	4.19	0.39			
تأييد المبررات المهنية للمعلم للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	إناث	47	3.95	0.17	87	0.868	غير دالة
	ذكور	42	3.92	0.17			
تأييد المبررات الإدارية للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	إناث	47	4.20	0.27	87	0.515	غير دالة
	ذكور	42	4.17	0.30			
تأييد المبررات ككل للأخذ ببرنامج اعداد معلمي الصفوف الأولية	إناث	47	4.10	0.15	87	0.680	غير دالة
	ذكور	42	4.08	0.17			

ويتضح من جدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي تقييم أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكليات التربية حول مبررات الأخذ ببرنامج إعداد معلمي الصفوف الأولية بالنسبة لـ (المبررات التعليمية – المبررات المهنية للمعلم – المبررات الإدارية – المبررات ككل) عند مستوى دلالة (0.05)، وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة سيلا وهاريل (Sela and Harel, 2012) من أن تشابه المهام التدريسية والإدارية والإشرافية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً ينعكس حول توحيد رؤيتهم للكثير من المشكلات والرؤى نحو تطوير المنظومة التعليمية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- ضرورة تفعيل اتجاه تقويم البرامج الدراسية لكليات التربية بمختلف التخصصات، وذلك لتطوير تلك البرامج ورفع كفاءة خريجيها.
- ضرورة تقويم البرامج الدراسية بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ومتطلباتها.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول المشكلات والتحديات التي تواجه معلمي الصفوف الأولية في التدريس.
- تطوير البرامج التي تقدمها كليات التربية، مما يسهم في رفع كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية بشكل عام، والصفوف الأولية بشكل خاص.
- ضرورة تركيز المشرفين على تنمية مهارات معلمي الصفوف الأولية، وتزويدهم بالمهارات التي تعمل على تطوير وتحسين أدائهم.
- وضع آلية لتحفيز المعلمين والمعلمات على التدريس للصفوف الأولية.

المراجع
References

الأزرق، عبد الرحمن. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط1، لبنان: دار الفكر العربي.

أمين، مانيرفا. (2004م). تصور مقترح لتقويم أداء طالب/ معلم التربية العلمية في كلية التربية بجامعة حلوان. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 4، 75-93.

تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو). (2012م). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. www.unesco.org بتاريخ 2014/12/25م.

الحريقي، سعد. (1994م). فاعلية الإعداد التربوي للمعلمين والمعلمات قبل التخرج. دراسات تربوية. رابطة التربية الحديثة، القاهرة، 7، 67، 143-169.

حسانين، علي. (1993م). برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية العامة. المؤتمر العلمي الخامس: نحو تعليم ثانوي أفضل، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 3، 828-845.

خزعلي، قاسم، ، وعبد اللطيف مومني. (2010م). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة دمشق التربوية، 26 (3)، 553-592.

درويش، ماهر. (2013م). الكفايات اللازمة لتخصص معلم الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية.تقرير غير منشور، كلية التربية، جامعة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

رضوان، عبد الرحمن. (2002م). تطوير برنامج اعداد معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية في ضوء مدخل الكفايات. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

السعدوي، عبد الله. (2014م). التحولات العالمية الحديثة للتربية المعتمدة على المعايير. ورقة بحث مقدمة لندوة إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: رؤى عالمية وتطلعات وطن، المنعقدة بجامعة الملك سعود، الفترة من 14: 15/ 4/ 2014م.

السيف، عادل. (1427هـ). الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية لمعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

شبارة، أحمد. (1988م). تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلمي العلوم البيولوجية بكليات التربية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

طبيقي، أسامة. (1432هـ). واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية بمدينة جازان التعليمية قسم المناهج وطرق التدريس. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

طليمات، هالة. (1992م). تقويم المحتوى العلمي لبرنامج إعداد معلمي البيولوجي في كلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء التطورات الحديثة في علم البيولوجي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الغامدي، لطيفة. (2009م). فاعلية الإعداد التربوي لمعلمات الصفوف الأولية (دراسة ميدانية مطبقة على مديرات والمشرفات ومعلمات الصفوف الأولية بمحافظة الطائف). رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

فخرو، عائشة، وحصة البنعلي. (2002م). الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. 14، 55-72.

القحطاني، عبد الله. (2014م). إعداد معلم المرحلة الابتدائية: الواقع والتحديات. ورقة بحث مقدمة لندوة إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: رؤى عالمية وتطلعات وطن، المنعقدة بجامعة الملك سعود، الفترة من 14: 15/ 4/ 2014م.

المجادعة، سعيد. (2014م). معلمو المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية: واقع وتطلعات. ورقة بحث مقدمة لندوة إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: رؤى عالمية وتطلعات وطن، المنعقدة بجامعة الملك سعود، الفترة من 14: 2014/4/15م.

المؤتمر الرابع لإعداد المعلم. (1432هـ). أدوار ومسؤوليات معلم التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة. المنعقد بجامعة أم القرى، 22-24 /1432/10هـ.

المؤتمر العلمي الدولي السادس. (2010م). مستقبل اعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي .المنعقد بجامعة جامعة حلوان، مارس 2010م.

نصر، محمد. (2004م). رؤية مستقبلية تطوير برامج تكوين المعلم في الوطن العربي في مواجهة بعض قضايا العولمة. المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد(1)، جامعة عين شمس، في الفترة من 21-22 يوليو، القاهرة، 157-200.

وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية. (1419هـ). التقرير الوثائقي لكليات المعلمين. الرياض.

يحي، حسن. (1999م). تقرير عن المؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين للقرن القادم: فاعلية التدريس وتأهيل المعلمين، معهد التربية، هونج كونج في الفترة من 20-22 فبراير.

يوسف، فادية. (1985م). برنامج مقترح لإعداد مدرسي البيولوجيا في كليات التربية في ضوء الكفايات المطلوبة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

Ahariqi, S. (1994). The effectiveness of educational preparation for teachers before graduation. Educational Studies (in Arabic). Modern Education Association, Cairo, 7 (67), 143-169.

Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J. and Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: does teacher preparation count? International Journal of Educational Development, 33 (3), 272-282.

Amin, M. (2004). Imagine a proposal to evaluate the performance of student/ teacher of education in the Faculty of Education at the University of Helwan (in Arabic). Journal of Educational and Social Studies, 4, 75-93.

Betts, J. and Daneberg, A. (2000). Equal resources, equal outcomes? The distribution of school resources and student achievements in California. San Francisco, Public Policy of California.

Del Rossi, J. (1998). The support and evaluation of beginning teacher: a needs' assessment and a proposal for a first year induction program. Dissertation Abstracts, 59 (5), 1531.

Ersoy, A. and Aktay, S. (2007). Prospective elementary school teacher's ways of internet use while preparing their projects and homeworks. Online Submission, Paper Presented at the 7th International Educational Technology Conference (IETC), Nicosia, Turkish Republic of

National Council on Teacher Quality. (2011). 2011 state teacher policy yearbook. Indiana. Available at: www. Eric.ed.gov, Retrieved on 28/12/2014.

National Council on Teacher Quality. (2011). 2011 state teacher policy yearbook. Pennsylvania. Available at: www.Eric.ed.gov, Retrieved on 28/12/2014.

Ober, D. (2013). Education: pathways to superior content knowledge in preservice teachers. Online Submission, BA Thesis, Dominican University of California.

Range, B., Pijanowski, J., Holt, C. and Young, S. (2012). The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of grade-level retention. Professional Educator, 36 (1), 1-16.

Rick, S. (1995). Teacher evaluation policies and practices. SSTA Research Center Report. Eric Document Reproduction Service.

Sela, Orly and Harel, Miriam. (2012). The role of teacher education in introducing action research into the education system: a case study of an education college. Current Issues in Education, 15 (2), 14.

Szilagyi, J. and Szeci, T. (2011). Transforming teacher education in Hungary: Competencies for teachers. Childhood Education, 87 (5), 327-331.

Northern Cyprus, May 3-5.

Fakhro, A. and Binali, H. (2002). Educational competencies for teachers of fifth and sixth grades in primary schools in Qatar (in Arabic). Message of Education and Psychology, 14, 55-72

Gohier, C., Chevrier, J. and Anadon, M. (2007). Future teachers' identity: between an idealistic vision and a realistic view. McGill Journal of Education, 42 (1), 141-156.

Greenberg, J. and Jacobs, S. (2009). Preparing tomorrow's teachers: are Utah's education school graduates ready to teach reading and mathematics in elementary classrooms? National Council on Teacher Quality, 1-38. Available at: www. Eric.ed.gov

Khozali, S. and Momeni, A. (2010). Teaching skills by basic school teachers in private schools in the light of scientific qualification, years of experience and specialization variables (in Arabic). Damascus Journal of Educational Studies, 26 (3), 553-592.

Kupermintz, H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness: a validity investigation of the Tennessee value added assessment system. Educational Evaluation and Analysis, 25 (3), 287-296.

Morgan, D. and Rasinski, T. (2012). The power and potential of primary sources. Reading Teacher, 65 (8), 584-594.

The Need for a Specialized Program to Prepare Elementary School Teachers As Perceived by Instructors of Saudi Colleges of Education

Amani Kh. Al-Ghamdi

Associate Professor, Curricula and Instruction Department, College of Education, Dammam University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study was conducted to assess Colleges of Education instructors' perception regarding the need for and implementation of a specialized program to prepare Saudi Arabia's next generation of elementary classroom teachers. It also aimed at identifying the variables influencing their perceptions. Variables included: area of expertise, academic degree, university for which they work and gender. The study sample consisted of 89 instructors from King Saud University, King Faisal University and the University of Dammam. Descriptive and comparative analysis were used. A questionnaire for open interviews was administered to a study sample of 60 specialized supervisors and administrators to identify possible justifications underpinning the introduction of such a program. Instructors seem to strongly support the necessity to introduce this program; their motives came as follows: educational 84%, professional 83% and managerial 82%. Furthermore, results revealed no statistical significance in the respondents' views that can be attributed to their gender, area of expertise, academic degree or university for which they work. This appears to consolidate the idea of the urgent need for this program. The paper recommends encouraging teachers to take up elementary classrooms. It also recommends the necessity to activate CD programs' evaluation process in line with TQM standards for the improvement of their programs and learning outcomes.

Keywords: Preparatory program, Elementary school teachers, Kingdom of Saudi Arabia.

التحديات التي تواجه تطبيق مبحث التربية المهنية في المرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن من وجهة نظر المعلمين

طارق يوسف جوارنة

أستاذ مناهج التربية المهنية وأساليب تدريسها المشارك، قسم التربية الابتدائية، كلية التربية، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطبيق مبحث التربية المهنية في المرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (28) فقرة تحت أربع مجموعات من التحديات هي: تحديات تتعلق بالاتجاهات والقيم، وتحديات اقتصادية، وتحديات إدارية، وتحديات بشرية. تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية عنقودية من المعلمين العاملين في أربع مديريات للتربية والتعليم في محافظة إربد في شمال الأردن، وبلغ عدد أفراد العينة (302) من المعلمين والمعلمات. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية المهنية ومعلماتها يواجهون عدة تحديات، منها: الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو مبحث التربية المهنية، ونقص التسهيلات والمواد المستهلكة اللازمة لتدريب الطلبة، ونقص كفاءة معلمي التربية المهنية أنفسهم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين والمعلمات حول التحديات الاقتصادية التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير نوع التخصص. وللتقليل من وطأة تلك التحديات، قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التربية المهنية، التربية التكنولوجية، معلمو التربية المهنية، التحديات، التعليم الأساسي.

education implementation in Jordanian schools as perceived by teachers. Journal of Education and Vocational Research, 4 (11), 339-353.

Kelley, T.R., Denson, C.D. and Wicklein, R.C. (2009). Investigation of engineering design as a focus for Georgia technology education. Unpublished technical report. The Georgia Department of Education, Atlanta, Ga.

Lauglo, John. (2004). Vocationalized secondary education revisited [draft paper]. Availableat:http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/paper_Lauglo.pdf

Lazaros, E. and Rogers, G. (2006). Critical problems facing technology education: perceptions of Indiana teachers. Journal of Industrial Teacher Education, 43 (2), 45-69.

Masri, M. (1993). Pre-vocational education. In: Masri (Ed) Introduction to Education. Amman, Jordan: Dar Al-Shorouq.

Ministry of Education (2012). Curriculum documents for life skills curriculum. General Directorate of Curriculum and Education Technology, MoE, Muscat, Oman.

Ministry of Education (1988). The first national conference of educational development. Teacher’s Message, 3,4 (29), Amman, Jordan.

MoE. (2011).Seventh grade PVE teachers' guide. Directorate of Curricula and Textbooks, MoE, Amman.

MoE. (2008). General guidlines and general and specific learning outcomes of PVE at the basic education stage. Directorate of Curricula and Textbooks, MoE, Amman.

Nwosu, A. and Ibe, E. (2014). Gender and scientific literacy levels: implications for sustainable science and technology education (STE) for the 21st century, Journal of Education and Practice, 5 (8), 113-118.

Onele, N. (2014). Planning techniques needed to improve the teaching and learning of basic technology in the junior secondary schools in Nigeria. American Journal of Educational Research, 2 (1), 23-28.

Rasinen, A. (2003). An analysis of the technology education curriculum of six countries. Journal of Technology Education, 15 (1), 31-47.

Rawagah, G. (1994). The degree to which PVE courses at Yarmouk University satisfy the training needs of the elementary school teachers. Abhath Al-Yarmouk Journal, 10 (3), 549-571.

Sanders, M. (2008). STEM, STEM education, STEM mania. Technology Teacher, 68 (4), 20-26.

Tweisat, A. (1998). Effectiveness and efficiency of the Jordanian pre-vocational education provision. Unpublished PhD Diss., Huddersfield University, UK.

Ulaimat, M. (1991). Pre-vocational education teaching methods. Irbid, Jordan: Dar Al-Malahi.

UNESCO. (2002). Technical and vocational education and training for the twenty-first century: UNESCO and ILO recommendations, UNESCO Publications.

Wafubwa, E. (2011). Teachers perceptions towards the implementation of pre-vocational subjects in public primary schools in Bungoma Municipality, Kenya. URI: http://erepository.uonbi.ac.ke:8080/handle/123456789/4414.

key recommendations could be made:

- Given the limitations of government revenues, there is a need for the government to create partnership with local industries and businesses to provide the needed funds for the effective implementation of PVE.
- MoE should design PVE programs in a flexible way to allow optimum utilization of the schools' available facilities and local environment, lessening the reliance on the imported and high cost materials and the proper utilization of available space at schools.
- MoE should utilize the perceived challenges identified in this study to develop training programs, seminars and workshops for PVE teachers. Such programs should emphasize on empowering PVE teachers and allowing them to use instructional strategies that focus on the practical approaches (i.e., learning-by-doing approach and guided discovery approach).
- MoE should provide adequate financial support for the procurement and development of the necessary infrastructure and staff required for the effective implementation of PVE.
- Teachers should be essential consultants in any team to be commissioned for the delineation of PVE curriculum content.
- MoE should work on raising public awareness of PVE content and its benefits. This may require a change of PVE name, and redirection to a curricular content that is more widely understood and valued by the general public.
- It is recommended that the instrument used in this study be adopted in evaluating other populations in Jordan. Quantitative and qualitative research approaches should be followed to gain a deeper insight into challenges facing the delivery of PVE at the basic schooling level.

References

Aina, O. (2008). Technical and vocational training as a strategy for technical development. Journal of Teacher Education of Nigeria, 1 (1), 129-136.

Al-Sa'aideh, M. (2002). Pre-vocational education in Jordan: implications for teacher education and in-service preparation. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Huddersfield, England.

Al-Sa'aideh, M. (2008). Actions proposed by teachers to improve the delivery of pre-vocational education in Jordan. Journal of Instructional Psychology, 35(4), 317-335.

Al-Sa'aideh, M. (2010). A rationale to adopt team teaching in pre-vocational education in Jordan. Journal of Instructional Psychology, 37 (4), 269-285.

Al-Tweissi, A. (2013). The nature of solutions proposed to promote the social image of vocational and technical education from the point of view of experts in Jordan. Dirasat, Educational Sciences, 40 (2), 1493-1510.

Autio, O., Ruismäki, H. and Hietanoro, J. (2008).The touch of technology - gender equity and factors in students' motivation. In: ISATT 2007-Conference Proceedings: [The 13th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), July 5-9, 2007, St. Catharines, Ontario, Canada].

Benson, C. (2009). Design and technology: a 'new' subject for the English national curriculum. In A. Jones and M. J. de Vries (Eds.), International Handbook of Research and Development in Technology Education (pp. 17-30). Rotterdam: Sense Publishers.

Després, B. (2011). Technology education issues in British Columbia. Retrieved May 10, 2012 from http://www.cvaacfp.org/en/pdf/Occasional_Paper_Blane Despres_TT08 Discussion111115.pdf.

Finger, G. and Houguet, B. (2009). Insights into the intrinsic and extrinsic challenges for implementing technology education: case studies of Queensland teachers. International Journal of Technology and Design Education, 19 (3), 309-334.

Fox-Turnbull, W. and Snape, P. (2011). Technology teacher education through a constructivist approach. Design and Technology Education: An International Journal, 16 (2), 45-56.

Gibson, K. (2007). Technology and design at key stage 3: perceptions of challenge. Design and Technology Education, 12 (1), 55-64.

Jawarneh, T. (2013a). Life skills teachers' readiness for their role: implications for higher education. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 10 (1), 42-58.

Jawarneh, T. (2013b). Barriers to effective pre-vocational

posed difficult challenges to them unlike teachers who hold other vocational qualifications. Teachers who hold vocational qualifications other than PVE are mostly specialized in one area relevant to PVE and, therefore, are not susceptible to similar challenges as teachers who are specialized in PVE.

Table 6. T-test results of PVE teachers' perceptions of challenges due to gender

Category of Challenge	Gender	No.	Mean	SD	t	df	Sig.
Attitudes and Values	Male	141	3.78	0.27	-0.715	300	0.48
	Female	161	3.81	0.287			
Economic	Male	141	4.11	0.39	2.221	300	0.03
	Female	161	4.00	0.52			
Administrative	Male	141	3.85	0.28	0.737	300	0.46
	Female	161	3.83	0.27			
Human	Male	141	3.96	0.46	-0.315	300	0.75
	Female	161	3.97`	0.34			
Total	Male	141	3.93	0.25	0.903	300	0.37
	Female	161	3.90`	0.25			

Table 7. T-test results of PVE teachers' perceptions of challenges due to qualification type

Category of Challenge	Qualification type	No.	Mean	SD	t	df	Sig.
Attitudes and Values	Pre-vocational	266	3.7951	0.26323	-0.119	300	0.906
	Other Vocational Qualifications	36	3.8009	0.35817			
Economic	Pre-vocational	266	4.0536	0.46360	0.228	300	0.820
	Other Vocational Qualifications	36	4.0347	0.47866			
Administrative	Pre-vocational	266	3.8471	0.26584	1.882	300	0.061
	Other Vocational Qualifications	36	3.7546	0.34843			
Human	Pre-vocational	266	3.9836	0.38320	2.084	300	0.038
	Other Vocational Qualifications	36	3.8368	0.48626			
Total	Pre-vocational	266	3.9198	0.24347	1.417	300	0.158
	Other Vocational Qualifications	36	3.8568	0.29952			

Conclusion

PVE will continue to evolve, which will certainly result in many challenges for the teacher. Mainly because of its history of having evolved from craft-based subjects, which were aimed at academically weak students, PVE is often, wrongly, perceived as being a vocationally based subject (Tweisat, 1998; Al-Sa'aideh, 2002, 2008, 2010; Jawarneh, 2013b). The representation of PVE as vocational has resulted in ill-informed attitudes towards it from all stakeholders. The results also indicated that it is increasingly clear to the more informed Jordanian parents that the post-graduation success of their children has little to do with the acquisition of vocational skills in a context of a depressed economy where employment opportunities are shrinking every year. Results also revealed that PVE is severely under-equipped and usually taught by teachers who lack adequate training. Therefore, it is unlikely that, under current circumstances, the objectives set for PVE will be achieved.

Recommendations

Based on the results of the study, the following

students to use motor skills, to apply cognitive skills in real, everyday situations. More importantly, the effective implementation of PVE requires teachers to demonstrate practical skills to help students develop an understanding and appreciation of technology, manipulative skills and familiarity with tools, equipment and materials (Fox-Turnbull and Snape, 2011). Since quality of teachers determines quality of education, the lack of competent PVE teachers may deprive students from such skills and knowledge and may represent a formidable challenge to the growth and development of practical subjects in particular and education in general.

Several studies suggested a review of PVE teacher training programs, both pre-service and in-service, to include more technical pedagogy, machine maintenance, industrial experience and enough teaching practice exposure (Onele, 2014; Després, 2011). The curriculum of PVE in middle schools includes units relating to six different PVE learning areas. These are: health and general safety, home affairs and general life skills, engineering skills and light maintenance, agriculture and environment, economy and technology and hotel management and tourism. The volume of subject knowledge inherent within PVE made it a challenge to teach (Masri, 1993; Al-Sa'aideh, 2002, 2010; Jawarneh, 2013b). PVE teachers need to have an in-depth knowledge of a wide range of subject material relating to all learning areas and the ability to apply a wide range of craft skills as well as those of the artist, metal worker, wood worker, plastic worker, farmer and tourists guide. The researcher believes that due to the vastness of the knowledge and skills required, PVE teachers have less experience to call on and this potentially leads to lower levels of teacher confidence and ability. In many countries, teachers of practical subjects akin to PVE, confront similar challenges (Lazaros and Rogers, 2006; Gibson, 2007; Després, 2011;Onele, 2014; Nwosu and Ibe, 2014).

The endorsement or acceptance of the challenges, particularly the ones that deal with knowledge of career education, is alarming. Those results indicated that PVE teachers seemed to grossly lack the capacity to impart this kind of knowledge. According to MoE (2011), the knowledge of career is crucial to PVE teachers who should aspire to implement the concept during PVE classes. According to Ulaimat (1991), Tweissi (1998) and Al-Sa'aideh (2002, 2010), middle school teachers should be able to stimulate occupational interest and provide exploratory and pre-vocational experiences centred on a study of specific occupations and occupational clusters. This is because career is concerned with the preparation of students for successful work life by improving the basis for their career choice and facilitating the learning of job skills (UNESCO, 2002). Therefore, any PVE program which neglects career education is deficient and in need of a serious review.

To answer the second question**, “Do perceived challenges of pre-vocational teachers differ according to demographic characteristics (gender and qualification type)?”,** t-test was used to determine statistically significant differences attributed to “gender” and "qualification type" variables on the responses of the participants. Findings of the t-test, as shown in Table 6, indicated significant differences at the 0.05 level between the two groups regarding the economic related challenges. Results showed that male PVE teachers perceived economic related challenges as more severe than female teachers did. That difference in perceptions could be implied by the difference in the type of PVE learning areas male and female PVE teachers prefer to deliver. Most of women teachers preferred delivering "home affairs and general life skills" area of PVE, while most men teachers preferred delivering "engineering skills and light maintenance" area which requires more equipment and consumables to be delivered effectively. Gender division with regard to the technological area can be observed in both developed and developing countries (Autio, Ruismäki and Hietanoro, 2007; Al-Sa'aideh, 2002, 2008; Tweissi, 1999).

Findings of the t-test, as shown in Table 7, indicated the presence of significant differences at the 0.05 level between the two groups regarding "human" related challenges. Teachers holding PVE qualification perceived human challenges to have more bearing on the effective implementation of PVE than teachers holding other vocational qualifications. Teachers holding pre-vocational qualification were prepared to deliver all the six PVE learning areas. This

Findings and Discussion Related to the Problems Pertaining to Human Factors

Results on this section were analyzed and means and standard deviations for each item were presented in Table 5.

Table 5. Means and standard deviations for items in the category of challenges pertaining to human factors

No.	Item (challenge)	Mean	Standard Deviation	Rank
21	The limiting of teachers' knowledge to one field of PVE	3.94	0.51	3
22	Teachers' lack of ability to build a close relationship with local community surrounding the school	4.31	0.74	2
23	Teachers' lack of knowledge about maintenance procedures of PVE related equipment and device	4.37	0.67	1
24	Teachers' inability to provide occupational information pertaining to a broad range of occupations	3.90	0.53	6
25	Teachers' inability to provide exploratory experiences related to current occupational practices in a specific business or industry	3.87	0.56	7
26	Teachers' lack of knowledge about information technology and its use	3.91	0.51	5
27	Lack of knowledge of other school teachers of the interrelationship between their subject and PVE	3.93	1.00	4
28	Unavailability of competent supervisors in the six fields of PVE	3.49	0.66	8

As shown in Table 5, none of the PVE teachers disagree or completely disagree with the challenges listed in this section. However, PVE teachers were neutral regarding the challenge relevant to *Unavailability of competent supervisors in the six fields of PVE* (M= 3.49; SD =0.66). As shown in Table 5, results indicated that PVE teachers participating in this study agree that the greatest challenges in this category were:

- *Teachers' lack of knowledge about maintenance procedures of PVE related equipment and devices* (M= 4.37 ;SD =0.67),
- *Teachers' lack of ability to build a close relationship with local community surrounding the school* (M= 4.31; SD =0.74),
- *The limiting of teachers' knowledge to one field of PVE* (M= 3.94; SD=0.51), and
- *Lack of knowledge of other school teachers of the interrelationship between their subject and PVE* (M = 3.93; SD =1.00).

These challenges were ranked first, second, third and fourth, respectively. Also, PVE teachers agree that *Teachers' lack of knowledge about information technology and its use* (M =3.91; SD =0.51), *Teachers' inability to provide occupational information pertaining to a broad range of occupations* (M =3.90; SD =0.53) and *Teachers' inability to provide exploratory experiences related to current occupational practices in a specific business or industry* (M =3.87; SD =0.56) were challenges hampering the effective implementation of PVE. These challenges were ranked fifth, sixth and seventh, respectively.

The endorsement of seven of the challenges in Table 5 does not come as a surprise. These results revealed that teachers admitted their inability to use and maintain equipment relevant to PVE. This has been identified as the greatest challenge in this category. Consequently, the delivery of PVE appeared to be hampered by under-utilization of equipment in schools because of the lack of teachers' knowledge in using such equipment. In some cases, machines and other equipment were not as efficient as they ought to be, or were not working at all, because of lack of maintenance. This could be ascribed to PVE teachers limited experience with technical pedagogy, machining processes and maintenance during their pre-service and in-service training. PVE require

=0.53). The least ranked challenge in this category was *the absence of the school's involvement in the process of selecting PVE teachers in accordance with their available facilities* (M= 2.55; SD =0.56), which is an indication that it was not considered by PVE teachers as a challenge hampering the effective implementation of PVE.

Table 4. Means and standard deviations for items in the category challenges pertaining to administrative factors

No.	Item (challenge)	Mean	Standard Deviation	Rank
15	Ineffective legislation about the use of PVE related equipment and devices	4.29	0.73	2
16	Inefficient legislation about buying raw materials necessary for performing PVE related activities	3.91	0.48	4
17	The absence of the school's involvement in the process of determining PVE curriculum content	4.32	0.76	1
18	The absence of the school's involvement in the process of selecting PVE teachers in accordance with their available facilities	2.55	0.56	6
19	The insufficiency of the time allocated for the delivery of PVE related activities	3.90	0.53	5
20	Inefficiency of the teachers' training programs to meet teachers' basic training needs	4.04	0.27	3

In Jordan, schools are usually not partners in the process of identifying the content of PVE programs so that a reasonable degree of harmony can be achieved between schools' facilities and capabilities and the surrounding environment on the one hand, and the content of these programs on the other. These results implied that PVE teachers felt that PVE curriculum had been imposed on them. This has resulted in teachers not teaching PVE at all or teaching learning areas they were comfortable to handle. Some of the challenges teachers are facing are due to the lack of proper orientation on how to teach PVE. PVE teachers identified ineffective legislation about the use of PVE related equipment and devices as a challenge, as well as the inefficiency of the teachers' training programs to meet teachers' basic training needs among others. The Ministry of Education in Jordan operates a comprehensive tendering and evaluation process for all government purchases whether for the purchase of commodity items, equipment and services. This tendering process causes delays in the supply of resources, due to internal deficiencies in the bureaucracy involved in the system. Consequently, schools have problems in replacing, servicing and maintaining the equipment. The identification of inadequate PVE teacher training programs as a challenge is an indication that PVE teachers feel that they are incompetent with respect to effective implementation of PVE. With respect to inadequate training, teacher training programs, both pre-service and in-service, should include more technical pedagogy, machine maintenance and industrial experience in order for PVE teachers to deal with the available PVE resources. The inefficiency of teacher training programs (Rawagah, 1994; Jawarneh, 1999; Al-Sa'aideh, 2002, 2010) made PVE teachers incompetent regarding the delivery of PVE. Administrative challenges resulting from the delivery of practical subjects as a part of general education curriculum are witnessed in many countries of the world. Practical subjects tend to have complex tooling-up, staffing and servicing/logistics requirements; the training and recruiting of teachers; the setting-up and maintenance of facilities, equipment and tools; the supply of materials and consumables; and subject time allocation (Lauglo, 2004; Onele, 2014; Nwosu and Ibe, 2014).

1.09) were challenges hampering the effective implementation of PVE. These challenges were ranked fourth, fifth and sixth, respectively. However, PVE teachers were neutral regarding the challenges *Unavailability of school garden* (M= 3.06; SD =0.50) and *Absence of additional learning resources for teachers and students while delivering PVE program* (M= 2.52; SD =0.56). In other words, these two issues were not considered challenges by PVE teachers.

Table 3. Means and standard deviations for items in the category challenges pertaining to economic factors

No.	Item (challenge)	Mean	Standard Deviation	Rank
7	Unavailability of special PVE laboratory	4.77	0.70	2
8	Unavailability of school garden	3.06	0.50	7
9	Insufficiency in the budget allocated for buying materials needed in carrying out PVE related equipment and materials	4.73	0.71	3
10	Lack of alternative materials for PVE activities in the school's environment	4.37	0.68	4
11	The use of outdated equipment and devices in delivering PVE	4.34	0.69	5
12	Lack/ absence of international network and internet resources	3.82	1.09	6
13	Absence of additional learning resources for teachers and students while delivering PVE program	2.52	0.56	8
14	Inefficiency of the available space facilities to cope with the large number of students	4.80	0.59	1

Classes in Jordanian schools are overcrowded with students even in newly built schools; the number of students in a class ranges between 35 and 50 students (Al-Sa'aideh, 2008). For effective delivery of PVE practical activities, the number of students in the PVE workshop at one time should not exceed 16. Thus, even if teachers intend to train students on practical activities, they find it difficult to accommodate large number of students in the workshop. Practical work constitutes an essential component of PVE learning areas. It is obvious, therefore, that without suitable workshop space, PVE implementation will be difficult if not impossible. Resources in PVE include tools, equipment, machinery, materials, workshops and other specialist rooms. The presence of these challenges was evident in the absence of specialized workshops, lack of funds, lack of utilization of local environment, obsolete equipment and lack of internet connectivity. All of these represented constraints to the implementation of PVE programs in Jordanian middle schools. This validates the results reported by Al-Sa'aideh (2008, 2010). Similar results were reported even in countries where practical subjects similar to PVE were established learning areas (Gibson, 2007; Després, 2011).

Findings and Discussion Related to the Problems Pertaining to Administrative Factors

Table 4 gives the results obtained in this section concerning the participants' responses as to the administrative challenges affecting the delivery of PVE in middle schools.

As shown in Table 4, PVE teachers participating in this study completely agree that *The absence of the school's involvement in the process of determining PVE curriculum content* was the greatest challenge in this category (M= 4.32; SD =0.76). The second highest identified challenge was *Ineffective legislation about the use of PVE related equipment and devices* (M= 4.29; SD =0.73). The third highest mean score item was *Inefficiency of the teachers' training programs to meet teachers' basic training needs (M= 4.04; SD =0.27).* The fourth highest mean score item was *Inefficient legislation about buying raw materials necessary for performing PVE related activities* (M= 3.91; SD = 0.48). The fifth highest mean score item was *The insufficiency of the time allocated for the delivery of PVE related activities* (M= 3.90; SD

highest identified challenge was *Parents’ negative attitudes towards PVE* (M= 4.44, SD =0.54). The third highest mean score item was *Society’s negative attitudes towards PVE* (M = 4.40; SD =0.67). The fourth highest mean score item was *School principals' negative attitudes towards PVE* (M= 4.32; SD= 0.76). *Teachers' Negative attitudes towards PVE* received a neutral rating (M= 2.53; SD= 0.56), which means that it was not considered as a challenge by PVE teachers. Also, PVE teachers did not agree that *Employers’ lack of interest to participate in the implementation of PVE programs* was a challenge (M= 2.22; SD= 0.67).

The greatest challenges identified by PVE teachers as hindering the effective implementation of PVE were the attitudes of the main stakeholders, especially students, parents, school principals and the society at large. Having evolved from traditional craft subjects, which were introduced to address technical expertise needs, PVE was often assumed to be synonymous with the less prestigious vocational education. According to Al-Sa'aideh (2002, 2008, 2010) and Tweisat (1998), vocational education is often perceived to be for those who are less intellectually capable of following the academic curriculum and consequently suffer from an image problem (Al-Tweissi, 2013; Jawarneh, 2013b; Masri, 1993). They also contend that the academic curriculum is considered the core of schooling and is widely perceived as being different from PVE, which is seen as vocational. Because it limits students' aspirations to continue higher education, the highly valued type of education, people in Jordan do not encourage their children to join post sixteen vocational education. Hence, the effective implementation of PVE may well have been hindered by its direct link to vocational education. Short-sightedness and negative attitudes in the perspectives of the authorized personnel towards PVE in the education system are reflected in the general attitudes and perceptions of students and their parents. Due to this prejudice, students may have avoided this subject because of its association with out-dated trivial manual skills deemed to have neither social nor human benefits. Another important point that contributes to students' lack of interest in PVE is the emphasis on the theoretical aspects in the implementation of PVE. Al-Sa'aideh (2010) and Jawarneh (2013b) reported that PVE teachers delivered PVE courses using a theoretical approach due to lack of resources. As a result, students were distracted and teachers struggled to attract students' attention. In North Ireland, Gibson (2007) concluded that students in 'technology and design' classes derived pleasure from their involvement in practical work, but were less enthusiastic about the theoretical aspects of the subject. Learners have different learning preferences, and “learning by doing” can secure an interactive environment allowing students to enjoy their lessons (Fox-Turnbull and Snape 2011). Al-Sa'aideh (2010) asserted that changing students' attitudes towards PVE requires changing parents' attitudes first. Masri (1993) contended that many people in education, including teachers and principals, consider practical and productive activities within general education with great suspicion as extraneous and unwanted activities compared with theoretical academic areas they favour and are accustomed to. Such an unfavourable view has resulted in several failures of attempts to establish such activities in the general education system. Schools’ administrators and the teaching staff have stood firmly against any endeavour in this direction, and have blamed the lack of facilities as well as the inefficiency of related legislation and regulations.

Findings and Discussion Related to the Challenges Pertaining to Economic Factors

Results related to this category of challenges are presented in Table 3.

As shown in Table 3, PVE teachers participating in this study completely agree that *Inefficiency of the available space facilities to cope with the large number of students* (M=4.80; SD=0.59), *Unavailability of special PVE laboratory* (M= 4.77; SD =0.70) and *Insufficiency in the budget allocated for buying materials needed in carrying out PVE related equipment and materials* (M= 4.73; SD =0.71) were the greatest challenges in this category. These challenges were ranked first, second and third, respectively. Also, PVE teachers agree that *Lack of alternative materials for PVE activities in the school’s environment* (M= 4.37; SD =0.68), *The use of outdated equipment and devices in delivering PVE* (M= 4.34; SD =0.69) and *Lack/absence of international network and internet* (M 3.82; SD=

Findings of the Study

To answer the first question: “**What are the challenges of PVE implementation in Jordanian middle schools as perceived by the PVE teachers?”,** means and standard deviations were computed for each category of challenges and presented in Table 1.

Table 1. Mean scores and standard deviations for categories of challenges of the questionnaire

Category of Challenges	N	Mean	Std. Deviation	Rank
Attitudes and Values	302	3.80	0.28	4
Economic Challenges	302	4.05	0.46	1
Administrative Challenges	302	3.84	0.28	3
Human Challenges	302	3.97	0.40	2
Total	302	3.91	0.25	

PVE teachers rated the category relevant to "economic challenges" as the most serious category of challenges (M = 4.05, SD = 0.46). The category of "human challenges" received the second highest mean score (M = 3.97, SD = 0.40). The category relevant to administrative challenges received the third highest mean score (M = 3.84, SD = 0.28). The category of challenges relevant to "attitudes and values" received the least mean score (M=3.80, SD=0.28). Overall, however, PVE teachers’ ratings of all the categories of challenges fell in the "agree" category.

Results pertaining to this section have shown that PVE teachers agree that all categories of challenges do exist. However, the economic challenges related category is still the major cause hindering the effective delivery of PVE programs in middle schools. The relatively high costs of infusing pre-vocational education through the general education system and providing the required facilities and services pose a real financial challenge to the basic schools that cannot be underestimated. In addition, the endorsement of all the categories of challenges by PVE teachers is alarming. These challenges still pose a great challenge that hinders the effective delivery of PVE. In many countries, teachers of practical subjects akin to PVE, face similar challenges (Gibson, 2007; Moalosi and Molwane, 2008; Ugras and Cil, 2012; Després, 2011; Okolocha and Onyeneke, 2013; Onele, 2014; Nwosu and Ibe, 2014).

To provide further details in the analysis, mean scores were examined for each of the instrument items included in the questionnaire. Means and standard deviations were computed for each challenge and presented in Tables 2-5.

Findings and Discussion Related to the Challenges Pertaining to Attitudes and Values

Table 2 presents the results relating to the first category of challenges in terms of means and standard deviations.

Table 2. Means and standard deviations for items in the category of challenges pertaining to attitudes and values

No.	Item (challenge)	Mean	Standard Deviation	Rank
1	Society’s negative attitudes towards PVE	4.40	0.67	3
2	Teachers' negative attitudes towards PVE	2.53	0.56	5
3	Students’ negative attitudes towards PVE	4.86	0.42	1
4	School principals’ negative attitudes towards PVE	4.32	0.76	4
5	Employers’ lack of interest to participate in the implementation of PVE programs	2.22	0.67	6
6	Parents’ negative attitudes towards PVE	4.44	0.54	2

As shown in Table 2, PVE teachers participating in this study completely agree that *Students' negative attitudes towards PVE* was the greatest challenge in this category (M= 4.86; SD =0.42). The second

Middle School: It consists of grades 5,6 and 7 of basic education (age group 11-13yrs).

Challenges: Issues and matters responsible for the non-effective implementation of PVE in Jordanian middle schools.

Methodology

Population and Sample

The target population of this study was all PVE teachers in "Irbid Governorate" in the Jordanian Northern Region (*N*=545). There are eight educational directorates in Irbid Governorate. For the purpose of selecting a sample for this study, each educational directorate was considered a cluster. Out of the eight educational directorates, four were randomly selected and all teachers in the selected educational directorates were taken as a sample for the study (n= 302) using random cluster sampling.

Instrumentation

A survey instrument was developed in the native language of respondents (Arabic). The instrument comprised two sections:

First Section: Participants’ demographic background. This includes gender (male, female) and qualification type (PVE, other vocational qualification). Also, this section included a question about the PVE learning area/s that school is capable of delivering in light of the available PVE relevant resources.

Second Section: This section consisted of 28 challenges (items) identified by the researcher based on the review of related literature and informal discussions with PVE teachers and supervisors. The challenges in this section were grouped into four broad categories of challenges (Masri, 1993; Jawarneh, 2013b). These categories included challenges related to attitudes and values (6 items); economic challenges (8 items); administrative challenges (6 items) and human challenges (8 items).

Validity and Reliability

Four PVE specialists content-validated all the items in the questionnaire. The items were also checked for clarity. A qualified person with vast experience in the field of measurement and evaluation was also asked to validate the items. All four content validating specialists found the items suitable for the Jordanian context.

The instrument was tested on a pilot sample of PVE teachers from the population of the study. The pre-vocational teachers selected for the pilot study were not included in the sample of the study. Reliability alpha coefficient for total instrument was 0.96; and for subcategories: attitudes and values, 0.93; economic challenges, 0.91; administrative challenges, 0.90; and human challenges, 0.94. The author of this paper collected the data for the pilot test at the end of the first semester of the 2013/2014 academic year with a prior permission from the MoE.

Data Collection

The instrument was administered by the researcher himself, with the support of four well-informed teacher educators from the Department of Elementary Education to ensure a one hundred per cent return of completed questionnaires. After a brief about the research, the survey forms were distributed to PVE teachers. On the average, PVE teachers took about 10 minutes to answer the survey forms. There were no queries from the participants.

Data Analysis

Responses which required a tick response were coded numerically and entered into an SPSS database. To analyze the data gathered from PVE teachers, mean scores and standard deviations were computed for responses to each item on the questionnaire. For interpretation purposes and in accordance with the Likert scale used in the questionnaire, PVE rating was segmented into five categories: totally agree, agree, neutral, disagree and totally disagree. Teachers who completely agree were those whose rating among the items pertaining to a certain category of challenges averaged at least 4.50. To understand and discuss responses of teachers over challenges, averages of 4.5 and above indicate teachers who completely agree; averages of (3.50 -4.49) indicate teachers who agree; averages of (2.50 -3.49) indicate teachers who are neutral; averages of (1.50 -2.49) indicate teachers who disagree; averages less than 1.50 indicate teachers who completely disagree.

In summary, about implementing practical subjects at schools, the literature collectively agrees that challenges will always exist, which entails that governments should continuously endeavour to mitigate their effects if the desired objectives are to be achieved.

Research studies have identified challenges, barriers and constraints to PVE implementation. However, none of these studies was particularly conducted to identify challenges facing PVE implementation in Jordan after the newly revised curriculum which came into effect in 2011. Clearly, a study is necessary to identify the most common challenges facing PVE teachers as they seek to implement PVE and to further extend the results of the (Masri,1993) and (Jawarneh, 2013b) studies.

Problem and Questions of the Study

In informal discussions among teachers and teacher educators, there seems to be a general feeling that PVE teachers still lack knowledge and understanding required to effectively implement PVE in Jordanian schools. There also seems to be a widespread negative attitude towards PVE, particularly among students, parents, teachers and school principals. Such negative attitude could be attributed to an overall disappointment which resulted from the non-fulfillment of projected expectations and goals of vocational and pre-vocational education. Also, the expensive equipment required for such a program (workshops, tools, materials,… etc.) seems to have impeded Jordan from providing essential resources required to run the programs. This can be seen from the poor equipment in PVE workshops. In light of the above, this study was set to investigate PVE teachers' perceptions regarding the present challenges responsible for the non-effective implementation of PVE in Jordanian middle schools. The following research questions were developed to achieve the objectives of the study:

1. What are the challenges of PVE implementation in Jordanian middle schools as perceived by the PVE teachers?
2. Do perceived challenges of pre-vocational teachers differ according to demographic characteristics (gender and qualification type)?

Objectives of the Study

The objectives of this study were to:

1. Identify challenges hindering PVE implementation in Jordanian middle schools as perceived by PVE teachers.
2. Identify whether or not there are significant statistical differences in PVE teachers' perceptions regarding challenges of PVE implementation in Jordanian middle schools, and whether or not these differences can be attributed to their personal characteristics.

Significance of the Study

Understanding teachers' perceptions of the challenges militating against the effective implementation of PVE is central to providing evidence-based options to policy makers on how to develop educational strategies to alleviate the effects of such challenges. Also, these perceived challenges could be used to develop programs for seminars and workshops for PVE teachers, supervisors and administrators in the field of PVE. This will help in improving the performance of teachers of PVE. Findings from this study are likely to aid in re-designing pre-service and in-service educational curricula of PVE teacher education institutions in Jordan. PVE is not considered to be of significant value by many people in the educational arena and, therefore, not perceived by many as an area worthy of research.

Limitations of the Study

This study is confined to identifying the perceptions of Jordanian PVE teachers who teach in middle schools during the first semester of the 2013/2014 academic year in Irbid Governorate.

Definitions of Terms

Pre-Vocational Education: It is a school subject which is compulsory for all students in grades 1-10 (age group 6-16yrs) of the basic education. It consists of six learning areas: Health and general safety, home affairs and general life skills, engineering skills and light maintenance, agriculture and environment, economy and technology and hotel management and tourism.

written in ways that would require the use of tools and equipment in an appropriate environment. Such appropriate environment is likely to be found in a laboratory or workshop. PVE is an indispensable school subject based on which future vocational choices (post sixteen) are made. In their separate works, Tweisat (1998) and Al-S'aideh (2002, 2008, 2010) established that PVE teaching requires same facilities and similar curriculum components as will be required in the real vocation, though at introductory levels.

One of the key goals behind the introduction of PVE in Jordanian middle schools is to create career awareness among students, so that they can do better and become informed of choices regarding their future education and training. PVE activities are centered on students' immediate environment including home, school as well as life experience (MoE, 2008, 2011). Since its introduction in 1990, the government has been very enthusiastic about PVE and large amounts of money have gone into providing schools' workshops with some state of the art facilities. The government thought that PVE would be successful as an acceptable school subject because of its economic benefits despite the colossal financial requirements. Indeed, a variety of challenges hindered the effective delivery of PVE as a practically oriented subject. These included excessive high costs of facilities, equipment and materials, as well as the wide learning areas it covers.

Rasinen (2003) concluded that different countries use different terms to describe technology education, such as techniques, design and technology, technology education, industrial arts, life skills, PVE and technological education. PVE and analogous programs around the world are now included as part of many education system requirements for teaching and learning. However, due to the wide areas this subject covers, the vast majority of materials and resources and the need for competent teachers to assume its implementation among others, the subject appears to face several problems that militate against its effective delivery in both developed and developing countries. In the USA, Lazaros and Rogers (2006) found that there was a general ignorance among the public regarding technology and technology education. They also found that technology education suffers from lack of funding. In a similar survey in the USA, Kelley, Denson and Wicklein (2009) found that technology education teachers are often struggling to locate appropriate tools and equipment to teach engineering design in technology education. Sanders (2008) indicated that technology education teachers are rarely known to explicitly identify science or mathematical concepts as student learning outcomes embedded within a lesson or learning activity. Benson (2009) concluded that whilst good practice in design and technology is developing in England regarding the implementation of design and technology, teacher knowledge remains a significant barrier to effective national practice. Gibson (2007) found that the majority of teachers (73.7%) believed that the volume of subject knowledge inherent within technology and design made it a challenge to teach because teachers need to have an in-depth knowledge of a wide range of subject material. Among the challenges to implementation of technology education in Australia were limited teacher and student resources (Finger and Houguet, 2009).

In Kenya, Wafubwa (2011) found that very few of teachers were specialized in teaching art and craft, there were almost no teaching materials for art and craft and inappropriate teaching methods for art and craft. Additionally, he found that the teachers have negative attitudes towards the teaching of the subject. In a similar survey in Nigeria, Aina (2008) found that the teacher quality factor ranked highest out of all the militating factors against the full implementation of the basic technology program. Life skills' teachers in the Sultanate of Oman perceived themselves as less competent in the topical areas of vocational counselling and technical content (Jawarneh, 2013a). The problems inhibiting the effective delivery of PVE programs in Jordan are not different from those found in both developed and developing countries. The use of obsolete tools and techniques, poor teaching habits, negative attitudes, incompetent PVE teachers, poor capital investment and shortage of research work were among the identified barriers (Rawagah, 1994; Tweisat, 1998; Al-Sa'aideh, 2002, 2008, 2010; Jawarneh, 2013b). These researchers attributed PVE teachers' lack of knowledge and confidence to their lack of exposure to appropriate practical experiences in pre-service teacher education programs.

Teachers’ Perceptions of Challenges Facing Pre-Vocational Education in Jordanian Middle Schools

Tariq Yousef Jawarneh

Associate Professor, Curricula and Teaching Methods of Pre-vocational Education, Department of Elementary Education, Faculty of Education, Yarmouk University, The Hashemite Kingdom of Jordan

Received: 30/8/2014 Modified: 15/2/2015 Accepted: 17/2/2015

ABSTRACT

This paper was conducted to identify the Pre-vocational Education (PVE) teachers' perceptions of the challenges hindering the effective implementation of PVE in Jordanian middle schools. To that end, a questionnaire of 28 items integrating four categories of challenges was developed. These included: a) values and attitudes, b) economic, administrative and human related challenges. The questionnaire was administered to a random cluster sample of (302) PVE teachers from four educational directorates in Irbid Governorate in the Northern Region of Jordan. Results revealed that PVE teachers are confronted with a number of challenges; namely negative public attitudes and perceptions towards PVE, lack of facilities and materials for training students, and incompetency of PVE teachers themselves. There were significant statistical differences regarding teachers’ perceptions of economic challenges which can be attributed to the gender factor. Results also showed other statistical differences which can be attributed to teachers’ area of expertise or specialization. A number of recommendations were offered to mitigate the effects of identified challenges faced by PVE teachers.

Keywords: Pre-vocational education, Technology education, PVE Teachers, Challenges, Basic education.

INTRODUCTION

Pre-Vocational Education (PVE) in Jordan is a compulsory subject introduced in the Jordanian schools following the recommendations of the First National Conference for Educational Reform convened in Amman in 1987 (Ministry of Education (MoE), 1988). The curriculum for PVE consists of six learning areas, which include: health and general safety, home affairs and general life skills, engineering skills and light maintenance, agriculture and environment, economy and technology and finally hotel management and tourism (MoE, 2011). PVE preparation, as a concept, is concerned with familiarizing students with various practical skills to prepare them for further education or training. It is a broad based school subject not intended to qualify trainees for direct employment (Tweisat, 1998).

The purposes of PVE learning areas given to students at the basic levels are:

- Introducing students to the world of technology and encouraging them to opt for vocational education by the end of basic education;
- Exposing students to career awareness by exploring usable options in the professional world.
- Enabling youth to have an intelligent understanding of the increasing complexity of technology (MoE, 2008, 2011).

In order to achieve these objectives, the syllabus, textbooks and teachers' guidebooks are structured and

Contact

TaibahU Journal of Educational Sciences
Editor-in-Chief
Taibah University
P.O. Box 30003 Madinah
Kingdom of Saudi Arabia
Tel: +966.14.8618888

Extensions:

Editor-in-Chief: 5366
Executive Secretary: 5365
Office Manager: 5364
Fax: +966.14.7353748
Email: jtues@taibahu.edu.sa
Website: http://www.taibahu.edu.sa

c. The list of non-Arabic references (including translated ones) should be alphabetically listed using the English language alphabetical order.

d. If data (e.g. author's name, title… etc.) relevant to an Arabic reference is available in an English journal, this reference should be left as is while adding the term (in Arabic) before the name of the journal. *Below is an illustration of an Arabic translated reference:*

الجبر، سليمان. (1991). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، 3 (1)، 143-170 .

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3 (1), 143-170 .

9- Arabic equivalent terms and/or names must be included next to each non-Arabic one, e.g. University of Minnesota جامعة منيسوتا، Saint-Étienne مدينة سانتإتيان، (Kobow, 1997) (كوبو، 1997) UNICEF اليونيسيف

Second: Procedures, Copyrights and Obligations

1- Research papers are to be submitted in both WORD and PDF formats along with the researcher's CV if he/she is contacting the Journal for the very first time.

2- Based on editorial board assessment and reviewers' reports, the Journal decides whether to accept or reject a paper until it complies with a set of conditions.

3- Once a paper is accepted for publication, the Journal retains all copyrights to that article. It shall, therefore, not be permitted to publish this article by any means whether electronic, paper or else without the prior written consent of the Journal's Editor in Chief.

4- Based on specific standards and technical considerations, the Journal retains the right to prioritize the publication timing of certain research papers.

5- The Journal retains the right to delete, alter, add and/or modify certain terms or expressions, so as to render the paper compatible with the Journal's standards.

6- Based on reviewers' reports, the Journal informs the author of rejecting his/her paper without expressing/providing the reasons for that rejection.

7- The author/s receives two copies of the Journal edition in which his/her paper has been published along with 15 copies of that edition.

which is dedicated solely to the Arabic version of the abstract, then page 3 for the English version of the abstract, then the body of the research.

B- Other Conditions: Structure, Design, Methodology, References… etc.

Research papers should be and/or adhere to the following:

1- Well-documented, free of grammatical and spelling errors, and written in academic language illustrating a genuine idea investigated via the use of an efficient research methodology.

2- Contribute to the development and advancement of the educational field locally, regionally and/or internationally.

3- The author(s) should sign an agreement confirming that the paper was never published, that it is not under consideration for publication elsewhere, and it will not be submitted to other journals until the work in question is formally rejected by TaibahU Journal of Educational Sciences.

4- Research papers should be structured as per the following:

a. Applied Research:
Introduction exposing the nature of the paper, the need and the variables affecting the issue, background of the problem and research questions and objectives, population sample, research tools and procedures, data analysis, statistical analysis where applicable, findings, discussion and recommendations.
*(**Important:** See instructions for Literature Review and Reference sections below).*

b. Theoretical Research:
Introducing the core idea while referring to review of literature, significance of the study and its added value, methodology, and then dividing the paper into inter-related sub-sections each of which focuses on a specific idea related to the core idea of the research, and finally, a comprehensive summary integrating key results.

c. For both genres of research, authors **Must NOT** dedicate one separate section for literature review; instead, *Review of Literature* must be integrated within the research whether in the introduction or other parts, e.g. theoretical framework. Reference section should be at the end of the paper using (APA) American Psychological Association-6th Edition. (see instructions below).

5- There must be a separate order for tables and another one for figures in the body of the article. Researcher/s must indicate their titles on top of each table and/or figure, and source – if any – below each table/figure.

6- Discussion and analysis of findings should be relevant to the research population and study sample while highlighting the variables impacting these and comparing them with previous related studies, if available.

7- Researchers must use (APA) American Psychological Association-6th Edition.

8- Researchers should adhere to the following order of referencing style as approved by the Journal:

a. First, Arabic references should be alphabetically listed at the end of the study (family name, first name),

b. Followed by, references of other languages (including translated ones).

Taibah University Journal of Educational Sciences

Terms & Conditions:

Highly committed to research ethics and principles, TaibahU Journal for Educational Sciences is a professional refereed journal which offers the opportunity to researchers from all over the world to publish their scholarly genuine and innovative work in the field of education. The Journal welcomes the publication of original and previously unpublished manuscripts in English and/or Arabic. It publishes applied and theoretical research papers employing a variety of qualitative and/or quantitative methods and approaches. Published articles also include reports of educational conferences, conventions, symposia and distinguished dissertations in related domains.

First: Conditions & Regulations

A- Technical Instructions & Conditions:

1- Papers must be electronically submitted via the Journal website http://www.taibahu.edu.sa. Researchers can contact editorial staff via jtues@taibahu.edu.sa.
2- Abstracts must be bilingual (Arabic/English): a maximum of 200 words for the Arabic version, and 250 words for the English one.
3- A maximum number of 5 keywords which precisely describe and reflect the core elements of the research should be stated immediately after each abstract.
4- Words count should, by no means, exceed 8000 words.
5- Single space for line spacing; 4.2 cm of top and bottom margins; and 3 cm of right and left margins of all pages.
6- Fonts: for the body of the paper, researchers must use (Simplified Arabic font) size 14 for the Arabic version, and (Times New Roman font) size 12 for the English version. Main titles must be in bold.
7- For tables and figures, researchers must use (Simplified Arabic font) size 11 for the Arabic version, and (Times New Roman) size 9 for the English version. Main titles must be in bold.
8- Researchers must employ Arabic numbers (1, 2, 3… etc.) in the body of their paper, and for tables, figures, references,… etc. Indian, Roman and/or other forms of numbers are not accepted.
9- Page numbers must be centered on the bottom of each page starting with the Arabic abstract followed by the English one, then the body of paper and reference pages at the end.
10- Whether implicit or explicit, nothing in the paper should reveal the identity of the researchers. The term “the researcher / researchers” should be used in lieu of specific name/names.
11- The research should start with 2 separate/independent pages: one in Arabic and the other in English. These pages must not be numbered. Each page should include: research title, researcher/s’ name/s, major or area of expertise, affiliation, position, academic degrees and address. Then, page number 1 of the research with the paper’s title only, followed by page 2

TaibahU Journal of Educational Sciences

International Standard Book Number
(ISBN)
3613 / 1428
International Standard Serial Number
(ISSN)
1658 - 3663

TaibahU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed Journal Specialized in Educational Research and Studies

Published by

College of Education, Taibah University
Medina - Kingdom of Saudi Arabia

Volume (10) –First Edition
April 2015